

A  
**HUNGAROLÓGIA**  
OKTATÁSA

*1987. I. évfolyam*

**I.**

---

MAGYAR LEKTORI KÖZPONT  
Budapest



A  
***HUNGAROLÓGIA***  
OKTATÁSA

*1987. I. évfolyam*

***I.***

---

**MAGYAR LEKTORI KÖZPONT**

***Budapest***

**A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA**  
a Magyar Lektori Központ szakmai és módszertani kiadványa  
Megjelenik évente kétszer

Szerkesztő:  
GIAY BÉLA

Munkatársak:  
Bekéné Nádor Orsolya  
Mélypataky Ágnes

A szerkesztőség címe:  
H-1113 Budapest, XI., Zsombolyai u. 3.

Lektorálta:  
Bárdos Jenő

**HU—ISSN 0238—5406**

**Az 1987/1 szám szerzői:**

Rátkai Ferenc művelődési miniszterhelyettes, Pusztay János osztályvezető, Művelődési Minisztérium; Kovács Ilona osztályvezető, Országos Széchényi Könyvtár; Sárközy Péter tanszékvezető egy. tanár, Római Egyetem „La Sapienza”; Fülei-Szántó Endre egy. tanár, Janus Pannonius Tudományegyetem; Szépe György intézeti igazgató egy. tanár, JPTE; Bécsy Tamás intézeti igazgató egy. tanár, JPTE; Giay Béla a Magyar Lektori Központ vezetője; Szathmári István vendégprofesszor, Helsinki Egyetem; Szávai János tanszékvezető egy. tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem; Mayer Rita lektor, Moszkvai Állami Lomonosov Egyetem; Takács Győző egy. tanársegéd, Kliment Ohridszki Tudományegyetem, Szófia; Ódor László egy. docens, Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete; Lengyel Zsolt tanszékvezető főiskolai tanár, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola; Drescher J. Attila főiskolai adjunktus, Tanítóképző Főiskola, Szekszárd; Ár Zsuzsanna középiskolai tanár, Pécs; Szűcs József vendégdocens, Kliment Ohridszki Tudományegyetem, Szófia; Bazsó Zoltán vendégdocens, Pedagógiai Főiskola, Sumen; Bácskai Mihály lektor, Strasbourg; Lovag Lea lektor, Halle.

Felelős kiadó: A Magyar Lektori Központ vezetője  
Készült 600 példányban  
a VEIKI sokszorosító üzemében  
Eng. szám:  
Fel. vez.: Vékony József

## ELŐSZÓ

A magyar nyelv és a hungarológia külföldi egyetemi oktatásának hálózata a 80-as évek végén több mint 90 oktatóhelyet fog át. Ezek jelentős része nagy hagyományokkal, kiterjedt tudományos és szakmai kapcsolatokkal rendelkező intézmény, de vannak néhány éve működő oktatóhelyek is, ahol az oktatási szervezet kiépítése és a szakmai tevékenység megalapozása az időszerű feladat.

A hungarológia külföldi oktatását célok, feladatok és lehetőségek tekintetében nagyfokú változatosság jellemzi. Természetszerűleg mások a feladatai és lehetőségei az egy személyes magyar lektorátusnak, mint a szakképzést végző magyar tanszéknek vagy hungarológiai központnak. A különböző szervezeti keretben és tevékenységi szerkezettel működő oktatóhelyek között azonban nemcsak jelentős eltérések vannak, de azonosságok, közös vagy rokonítható vonások is találhatók. A hungarológiai tevékenység területén szinte mindenütt felhalmozódtak olyan szakmai, módszertani vagy oktatásszervezési stb. tapasztalatok, amelyeknek a megismerése hasznos lehet más oktatóhelyek és szakemberek számára is.

Az utóbbi egy-két évtizedben Magyarországon és külföldön több szervezet és orgánus jött létre annak érdekében, hogy intézményi, nemzeti, vagy nemzetközi keretben szervezze és támogassa a hungarológiai munkát. A hungarológus szakemberképzés elősegítése és fejlesztése, az információs tevékenység szélesítése, az egyes oktatóhelyek közötti kapcsolatok erősítése érdekében szükség van a meglévők mellett olyan publikációs fórumra is, amely rendszeresen és átfogóan foglalkozik a hungarológia külföldi egyetemi oktatásának kérdéseivel, áttekintést ad annak helyzetéről, valamint a hozzá kapcsolódó kutatási tevékenységről.

„A Hungarológia Oktatása” néven meginduló szakmai periodikának az a célja, hogy a szakterület elméleti és gyakorlati művelőinek írásaira alapozva tájékoztasson a magyar nyelv és a hungarológia oktatás múltjáról és jelenéről, bemutassa az egyes külföldi oktatóhelyeket, az ott folyó oktató- és kutatómunkát, informáljon a magyarországi felsőoktatási és tudományos háttér helyzetéről. Kiadványunkban a fentiekén kívül helyet kapnak a hungarológia, mint interdiszciplína elméleti kérdéseivel foglalkozó tanulmányok. Külön figyelmet szentelünk a magyar mint idegen nyelv, a magyar irodalom, történelem és országismeret oktatási kérdéseinek, és olyan cikkeket is közölni kívánunk, amelyek az oktatásban vagy a továbbképzésben felhasználható szakanyagok, tankönyvek és módszerek ismertetésével vagy elemzésével foglalkoznak. Szívesen helyet adunk a hungarológia oktatásával és kutatásával kapcsolatos dokumentumoknak.

A tervek megvalósításához kérjük és várjuk a hungarológia hazai és külföldi oktatóinak, kutatóinak, szervezőinek, irányítóinak írásait és támogatását.

„A Hungarológia Oktatása” megjelenésével korábbi kiadványsorozatunk a „Magyar Nyelv Külföldieknek” megszűnik. A hagyományok és a megújulás összekapcsolásának jeleként első számunk a VII. magyar lektori konferencia anyagát tartalmazza.

A szerkesztő

## RÁTKAI FERENC MŰVELŐDÉSI MINISZTERHELYETTES MEGNYITÓ BESZÉDE

Tisztelt Konferencia!

Hetedik alkalommal rendezzük meg a külföldön dolgozó magyar vendégtanárok és lektorok konferenciáját. Az eddigi összejövetelek mindent összevéve jól szolgálták a magyar nyelv és kultúra, általában a magyarságismeret külföldi terjesztésének ügyét. Nem csupán a kölcsönös tájékozódás lehetőségét kínálták, de valamennyiünk számára ösztönző erővel tárták fel a munka mindenkori helyzetét, általánosítható tapasztalatait. Alkalmat adtak a vállalások és elhatározások teljesülésének vagy kudarcainak megméréstére, igen sok hasznos javaslatot és kezdeményezést hoztak felszínre, ezáltal hozzásegítettek a tennivalók reális szemléletű kijelöléséhez.

Legutóbb két éve vizsgáltuk átfogóan a lektori munka helyzetét. Azóta a tevékenység körülményeiben és föltételeiben alapvető változások ugyan nem történtek a világban és idehaza, bizonyos újszerű fejlemények azonban mutatkoznak. A nemzetközi viszonyokban reményt keltő mozzanatok is keletkeztek, és ezzel összefüggésben a különböző országokhoz fűződő kapcsolataink is kedvezőek. Mindenesetre ezek a kapcsolatok ma már nem terhelik, ellenkezőleg közvetve-közvetlenül segítik a külföldön végzett ilyen természetű munkát. De kedvezőnek tartjuk azt is, hogy Magyarország iránt a nagyvilágban továbbra is érdeklődést tapasztalni. Sok tárgya van ennek a figyelemnek, közülük kettőnél, a magyar gazdasági helyzetnél és azzal szoros összefüggésben az egész belpolitikai életünket arculatmeghatározó módon érintő demokratizálási törekvéseknél néhány mondat erejéig érdemes elidőzni. Nemcsak a külföldi figyelem idekoncentrációja, de a legkülönbözőbb értelmezések miatt is.

Az ország gazdasági helyzetéről szólva a XIII. pártkongresszusra kell visszautalnunk. A XIII. kongresszus, mint ismeretes állást foglalt a gazdaságban korábban kibontakoztatott reform magasabb szinten való folytatása mellett, a gazdaságfejlesztés alternatívái közül pedig a mérsékelt növekedés pályáját jelölte ki. A reformszándékok megvalósítására azóta számos további intézkedés történt. Elég csak a vállalati önállóság erősítésére, a vállalati tanácsok hatáskörének bővítésére, úgyszintén a csoportos és az egyéni kezdeményezést jobban előhívó, ösztönző foglalkoztatási formák, például a különböző gazdasági társulások, gazdasági munkaközösségek, a magánkisipar és kiskereskedelem további térhódítására utalni. Ezek élénkítő hatása a gazdaság legkülönbözőbb ágaiban ma már elvitathatatlan. Így tehát nem csupán a reformgondolat következetes képviseléséről, hanem eredményeiről is beszélhetünk, még akkor is, ha tudjuk, hogy ezenközben gyakoriak a konfliktushelyzetek, és okkal kritikai vélemények is hangot kapnak. Zárójelben emlékeztetőül mondom, amit nyilván tudnak, hogy például az egyik legnagyobb magyar vállalat vezetősége saját üzemében nem is enged ilyen társulásokat létrejönni. Bizonyos feszültségeket jeleznek a jövedelemelosztás mára kialakult rendszeréről folytatott viták is. A növekedési ütem megváltoztatásának, azaz a mérsékelt növekedési pályára való áttérésnek ma, közel másfél évvel az említett döntés megszületése után még kevés jele van. Ez nyilvánvalóan összefügg azzal, hogy a világpiacon feltételezett módosulások, amelyekről a cserearányok számunkra kedvezőbb alakulását vártuk, nem következtek be. Ellenkezőleg, sok területen folytatódtak a magyar munka, illetve áru leértékelődését előidéző tendenciák. Élelmiszergazdaságunkat, külpiazi pozícióinkat nagyon érzékenyen érinti az ideai aszály, amely már eddig is körülbelül tízmilliárd forint-

nyi kárt okozott az országnak. A legfrissebb számítások szerint tehát 1986-ban nem fogjuk elérni a tervezett külkereskedelmi aktívumot, és ez érzékenyen érinti fizetési mérlegünket, de fejlesztési elképzeléseinket is. Ez a helyzet és ezek a folyamatok időszakonként és égtájanként erősen különböző minősítéseket, megítéléseket kapnak. A reform folytatására irányuló erőfeszítéseket a kapitalista gazdálkodási rendszerhez való visszatérésként üdvözik vagy kárhóztatják, a nehézségeket a tőkés országokhoz fűződő gazdasági kapcsolatok mértékével magyarázzák. Az ilyen vélemények — elnézést a közhe-lyekért — figyelmen kívül hagyják a Magyarországra jellemző tulajdonviszonyok szocialista jellegét, az állami és a szövetkezeti tulajdon döntő szerepét, a szovjet, illetve a szocialista gazdasági kapcsolatok meghatározóan nagy arányát, azt a tényt, hogy a gazdasági reform gondolatát a világgazdasági folyamatokkal való lépéstartás kényszere hívta elő Magyarországon. A reformot bizonyosan lehetett volna másképp csinálni, mint ahogyan az eddigiekben ez Magyarországon sikerült, de nem csinálni súlyos hiba lett volna az országgal, az egész társadalommal szemben.

A szocialista demokratizmus kibontakoztatásának hosszabb ideje tartó folyamatában a XIII. pártkongresszus óta ugyancsak fontos lépések történtek. A szükséges előkészítés után megszületett az új választójogi törvény, a munkahelyi demokratizmus gyakorlásának valóságos intézményei lettek a más összefüggésben már említett vállalati tanácsok. Választási rendünk széles körben feltűnést keltett, némely helyeken aggodalmakat, fenn-tartásokat is okozott. Az 1985-ös képviselő- és tanácsági választások Magyarországon a politika részéről pozitív értékelést kaptak. Az így már valóságos választási lehetőséggel felelősen éltek a szavazók. Az eredmények azt jelezték, hogy az emberek a gondok és a nehézségek ellenére bíznak a politikában. Ennek a bizalomnak, a közmegegyezésnek, ahogy mondani szokták, naponta kiküzdött jó légkörében értékelhetők helyesen bizonyos konfliktusok és feszültségek is. Ezek ma már a demokratizmus természetéből és működési szabályaiból következően Magyarországon nyíltabban jutnak felszínre, mint annak előtte történt. Ha manapság a nyugati propagandában, de alkalmasint a hazai sajtóban is gyakrabban esik szó bizonyos magyarországi ellenzéki személyekről és nézetek-ről, ebből még nem helyes arra következtetni, hogy az ellenzéki körök bázisa Magyaror-szágon megerősödött volna, arra pedig kiváltképpen nem, hogy az esetenként szükséges törvényes intézkedések, mert ilyesmire is volt példa az elmúlt időkben, a demokratiz-mustól való eltántorodást, a politika állítólagos „megkeményedését” jelentenék. A de-mokratizmus melletti elkötelezettségnek szemléletes példája volt különben a múlt év őszén Budapesten rendezett Kulturális Fórum úgynevezett „kényes kérdéseinek” poli-tikai eszközökkel történő kezelése és mindent összevéve sikeres megoldása is. Ha már a Fórum szóba került, megemlítem, hogy értékelésünk szerint a tanácskozás sikeres volt, annak ellenére is, hogy ezúttal nem sikerült semmiféle írásos dokumentumot elfogadni, elfogadtatni. Sikeres volt, mert az európai értelmiségnek nyílt fóruma lett, amelyen több mint 900 küldött — közöttük igen nagyszámú nemzetközi hírvő alkotó — vett részt. A küldöttek plenáris üléseken, valamint négy szekcióban foglalkoztak a művészeti alko-tófolyamat, a kulturális értékek terjesztése és a nemzetközi kulturális együttműködés kérdéseivel, s több mint 250, túlnyomó részt hasznos és jövőt érdemlő javaslatot vetet-tek föl. Ezeknek a javaslatoknak a további sorsáról a résztvevő államok az ősszel kezdő bécsi konferencia előkészítésének keretében két- és többoldalú megbeszélések során igyekeznek gondoskodni. Megítélésünk szerint és ezt meg is fogalmaztuk a Fórum nyil-vánossága előtt, most az a fontos, hogy a tanácskozáson elhangzott konstruktív indít-ványok ne merüljenek feledésbe, és részévé válhassanak a nemzetközi kulturális együtt-működésnek.

Tisztelt Konferencia!

A reform és ettől elválaszthatatlanul a demokratizmus követelményével a művelődés területén is szembe kell nézni. Az új igényeknek való megfelelés szándékát jelzi egyebek között az 1984 őszén tartott országos közművelődési konferencia is, amelynek vezéreszméjét talán abban lehetne megragadni, hogy a közművelődési munkának tényleges társadalmi szükségletek kielégítésére kell irányulnia, és ehhez meg kell teremteni a szükséges szervezeti, intézményi és egyéb feltételeket.

Az új oktatási törvény, amelyet a jelenlévők megismerhettek már, elvi alapot teremt az iskolai tananyagok korszerűsítéséhez, az iskolai élet demokratizmusának bővítéséhez, az iskolai intézményhálózat csekély mértékű megváltoztatásához, illetve személyi, tárgyi, pénzügyi feltételeinek valamelyes javításához. A törvény végrehajtására vonatkozó rendeletek a legközelebbi napokban fognak megjelenni, szíves figyelmükbe ajánlom ezeket is.

Az utóbbi években intézkedések történtek a kulturális gazdálkodás korábban kialakult rendszerének megváltoztatására is. A változtatások egyik központi célja az, hogy a nem kellően differenciált szubvencionálási gyakorlat helyébe olyan támogatási rendszert léptessünk, amely elsősorban a valódi értékeknek kedvez. Ezzel egyidejűleg a kulturális termékek és szolgáltatások körében nagyobb szerephez kívánja juttatni az új szabályozás a fogyasztók — hadd fogalmazzak így — pénzügyi érdekeltiségét. A jövőben erősödik a kulturális intézmények és vállalatok érdekeltisége a gazdasági-pénzügyi szempontból is eredményesebb gazdálkodásban. Oldódnak a gazdálkodási szabályok merevségei az árpolitikában is. A változtatásokat az eddigiekben főként színházi területen, különböző műsorszolgáltatásoknál és bizonyos mértékben a könyvkiadás területén figyelhetjük meg. Ezek a törekvések az eddigi tapasztalatok alapján összességükben kedvezően értékelhetők. Ugyanakkor nem kell elhallgatnunk azt sem, hogy bizonyos problematikus jelenségek is felszínre kerültek. Némely területen erősödtek a sokat emlegetett kommercializálódási tendenciák, különösen a szórakoztatásban, ahol műsorpolitikai engedmények jelentkeztek. A jövő feladata, hogy ezeket a nemkívánatos tendenciákat művelődéspolitikai, pénzügyi eszközökkel és szabályozásokkal kiiktassuk, gátat vessünk nekik, és a kulturális gazdálkodás reformjának legfontosabb célkitűzéseit sikerre vigyük.

Tisztelt Konferencia!

A magyar nyelv és kultúra külföldi terjesztésének, kulturális kapcsolatainknak nélkülözhetetlen része az a munka, amelyet a külföldi oktatóhelyeken dolgozó magyar lektorok és vendégtanárok végeznek. Az 1985/86-os tanévben — miként a Lectori Központ tájékoztatójából is tudjuk — 19 ország 34 felsőoktatási intézményében 44 itthonról küldött magyar vendégoktató tanított; folytatódott a hallgatói létszám emelkedése és az oktatóhelyek földrajzi kiterjedtségének egyenletes bővülése. Az elmúlt időszakban ismét küldhettünk magyar vendégoktatót Leningrádba és Ungvárra, új oktatóhelyek betöltésére nyílik mód Bordeaux-ban, s remélhetően Jugoszláviában, valamint Lengyelországban is. Előrelépés történt a hungarológiai oktatás és kutatás kibontakoztatásában. Hungarológiai központ jött létre Párizsban; a Párizsi Magyartanulmányok Egyetemközi Központja a Párizs III. Egyetem intézményeként valamennyi franciaországi felsőoktatási intézmény magyarságtudományi oktató- és kutatótevékenységét hivatott koordinálni. A Központ értékes adatgyűjtő- és feldolgozó munkát végez, könyvtára referencia-gyűjteményként szolgál. Bejelenthetem azt is, hogy hasonló rendeltetésű intézmény alapítására



hozott határozatot a Római Tudományegyetem tanácsa is. Eredményt ígérő tárgyalásokat folytatunk a finn és az NSZK-partnerrel hungarológiai központok létrehozásáról. A szófiai Kliment Ohridszki Tudományegyetemen jól működik a néhány éve létrehozott magyar tanszék. Pekingben újra megindult a magyar szakos hallgatók képzése, elkészítettük a hungarológia Kína-beli fejlesztésének hosszútávú programját. A közelmúltban volt alkalmam tárgyalni a helyszínen ezekről a kérdésekről, és jelezhetem, hogy kínai részről a legteljesebb támogatást és érdeklődést tapasztalhattuk.

A külföldi hungarológiai oktatás és kutatás számára fontos támogatást nyújthatnak az eddig létrejött, illetve a közeljövőben megalakuló vegyesbizottságok, így a hungarológiai-polonisztikai, a hungarológiai-fennisztkai és hungarológiai-bulgarisztikai szakértői csoportok. Hazai szakmai körökben oszlani látszik és ma már nem akadályozza ezt a munkát a kezdetben még sokhelyütt tapasztalt fogalmi és felfogásbeli bizonytalanság. A tisztázódáshoz hozzájárult egy sor értékes szakmai konzultáció, a Magyarországgal kapcsolatos Csoport megalakulása az Országos Széchényi Könyvtár keretében, továbbá a Művelődési Minisztérium által kidolgozott koncepció elfogadása, és nyilván komoly szakmai segítséget jelent majd a jövő hét elején Bécsben kezdődő hungarológiai kongresszus anyagának tanulmányozása is. Ma már széleskörűen elfogadott alapelv, hogy a hungarológiának mint interdiszciplináris tantárgyegyüttesnek igen fontos küldetése az is, hogy segítse a magyarság iránt megnövekedett nemzetközi érdeklődés kielégítését egy tudományosan megalapozott, korszerű magyarságkép tudatosítása, terjesztése útján a feladatnak megfelelő szervezeti keretek között.

A lektorokra és vendégtanárookra háruló megnövekedett feladatok, a velük szemben támasztott minőségi követelmények felvetik az oktatók kiválasztásának anyagi, erkölcsi megbecsülésének, munkájuk hazai támogatásának kérdését is. Az érintettek már tudják, de szükséges itt a konferencia fórumán is bejelenteni, hogy ami előző találkozásainkon e helyről csak ígéretként hangozhatott el, most az ország és a minisztérium ismeretes pénzügyi helyzete ellenére is megvalósulhatott. A Pénzügyminisztérium és az Állami Bér- és Munkaügyi Hivatal közös rendelkezést adott ki az államközi munkatervek alapján kiküldött vendégoktatóknak nyújtható illetménykiegészítésekről. Az ezzel kapcsolatos pénzügyi-adminisztrációs feladatok megoldása folyamatban van. A lektori hungarológiai munka hazai hátterét számos más intézkedéssel is erősíteni kívánjuk. A lektorok jobb kiválasztása érdekében új pályázati felhívást tettünk közzé, javaslat készül a lektorok, vendégtanárok munkaköri leírásaira, beleértve a magyar kultúra terjesztésére vonatkozó feladatok rendszeres, intézményes ellátását is. A Külügyminisztériummal együttműködve ugyancsak állásfoglalásban kívánjuk összefoglalni a külképviseletek feladatait a vendégoktatókkal való kapcsolattartásban, munkájuk segítségével. Tovább kell fejleszteni, ahol ilyen működik, a magyar kulturális intézetek és a vendégoktatók munkakapcsolatait annak érdekében, hogy tanáraink alapvető tevékenységük sérelme nélkül vegyék ki részüket az intézetek munkájából is. A hungarológia bekerült a középtávú kutatási-fejlesztési tervbe. Ez év márciusától elindulhatott az ún. TS 4/5-ös elnevezésű magyarságkutatási program, amelyet a Magyarságkutató Csoport és a Művelődési Minisztérium érintett részlege szervez. A közeljövőben lépéseket teszünk a Hungarológiai Tanács megalakítása érdekében. Elképzelésünk szerint a Tanács feladata az lesz, hogy javaslatokat dolgozzon ki, és döntéseket készítsen elő a hungarológiai munka fejlesztésére, és koordinálja a hazai háttér szakmai tevékenységét, anyagi, tárgyi, személyi feltételeit. A Tanács feladataiból adódó koordinációs-szervezési funkciókkal összefüggésben kezdtük meg a Magyar Lektori Központ fejlesztését is. A Lektori Központ költ-

ségvetését mintegy egymillió forinttal emeltük, és létszámát további álláshelyekkel bővítettük. Ezt a fejlesztést a jövőben lehetőségeinkhez mérten folytatni kívánjuk. Elképzeléseink szerint a Központnak és a Tanácsnak fontos szerepe lesz a hungarológiai munka közép- és hosszútávú programjának kidolgozásában, a szükséges tankönyvek, jegyzetek, oktatási segédletek előteremtésében is. A hungarológiai oktató, kutató- és propagandamunka fejlesztése érdekében lépéseket kívánunk tenni a kulturális kapcsolatokban is. El akarjuk érni, hogy ez a tevékenység a rangjának, fontosságának megfelelő helyet kapjon a kormány-, a tárca- és intézményközi megállapodásokban, munkatervekben. Jó munkakapcsolatokra törekszünk a külföldi magyarságtudományi oktató- és kutatóhelyekkel, a partneregyetemek érintett tanszékeivel; céltudatosabban szeretnénk fölhasználni az ösztöndíjas tanulmányutas cserék lehetőségeit, a különböző magyar szakemberek kiutazásait. Arra törekszünk, hogy a külföldi magyar kulturális központok munkájának a hungarológia egyik állandó, fontos elemévé válják. Valamennyiüket kérjük ebből az alkalomból is, hogy segítsék ezeknek a törekvéseknek, szándékoknak a valóra váltását.

Tisztelt Konferencia!

A mostani tanácskozásunk programja szerint fontos feladatokat segíthet megoldani. Az előadások tovább tisztázhatják a nyelvi, irodalmi, hungarológiai oktatásban előttünk álló tennivalók egységes értelmezését, Tanszékezet vezető vendégeink, lektoraink, akiknek ezúttal is szeretnénk köszönetet mondani a magyarságismeret külföldi terjesztése érdekében végzett áldozatos munkájukért, friss tapasztalatokkal gazdagíthatják összejövetelünket, és lesz lehetőség a konferencia programja keretében konzultációra is. Hasznos, eredményes munkát kívánok és tartalmas, cselekvésre ösztönző eszmecserét valamennyiünknek.

Köszönöm a figyelmüket.

## **A VII. MAGYAR LEKTORI KONFERENCIA ELŐADÁSAI**

**1987. VIII. 25–26.**

**BUDAPEST**

**A hungarológia kutatása**

**PUSZTAY JÁNOS**

### **A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA ÉS KUTATÁSA HAZAI SZERVEZÉSÉNEK HELYZETE**

Örömteli kötelességem, hogy a VII. magyar lektori konferencián a hungarológiai oktatás és kutatás helyzetéről, a Művelődési Minisztérium egyetemi és főiskolai főosztálya tudományegyetemi osztályának elképzeléseiről, a megvalósulás folyamatában levő terveiről szólhatok. Nem egyszerűen az udvariasság mondatja ezt velem két okból sem: egyrészt magam is lektorkodtam, három rendkívül tanulságos évet töltve az egyik legpatinásabb német egyetemi városban, Göttingában, így módon ismerni vélem a lektorok örömeit, gondjait, másrészt azért is örülök, mert a tudományegyetemi osztálynak az intézményirányító tevékenységgel egyenrangú feladata, hangzatosabban, de őszintén szólva hivatása a hungarológiai tevékenység összefogása, szervezése. Ezt a munkánkat egyrészt közvetlenül, másrészt a Művelődési Minisztérium más főosztályaival, elsősorban a nemzetközi kapcsolatok főosztályával együttműködve, illetve az ún. háttérintézményeken keresztül végezzük, mint amilyen például a Magyar Lektori Központ. Kulturális kapcsolatainknak hagyományosan fontos területét képezi a külföldi felsőoktatásban, a magyar kulturális intézetekben és egy sor egyéb szervezeti keretben folyó hungarológiai tevékenység, ezen belül a hungarológia oktatása és kutatása.

A hungarológiát sokféleképpen lehet meghatározni. A gyakorlatban célszerű olyan komplex tudományos tevékenységi formának, interdiszciplináris együttesnek, tárgynak tekinteni, amely a magyarságra, annak anyagi és szellemi kultúrájára, természeti és társadalmi körülményeire, illetve ezek történelmére és jelenére vonatkozó ismereteket tartalmaz. Összességében az a célja, lehetséges eredménye, hogy nemzeti civilizációnkat ismertté tegye külföldön, elősegítse beillesztését és beépítését a világ kultúrájába, s ezzel javítsa a hazánkhoz, a magyarsághoz való közeledés, az ország iránti megértés lehetőségeit. Éppen ebből fakadóan a hungarológia fejlesztéséhez, kiemelt támogatásához Magyarországnak jelentős tudományos, kulturális — és hangsúlyoznám — politikai érdekei fűződnek. Hungarológiai céljaink eléréséhez mindenekelőtt arra van szükség, hogy a külföldi egyetemeken oktató, kutató hungarológusokat, a külföldre utazó magyar ösztöndíjasokat, a magyar intézeteket és a hungarológiában érdekelt egyéb szervezeteket tervszerűbben instruáljuk, tevékenységüket az eddiginél jobban, a tényleges igényeket szem előtt tartva összehangoljuk, munkájukhoz sokféle, jól használható, a legidősebb feladatokhoz alkalmazkodó és alkalmazható hazai tudományos, módszertani és egyéb segítséget nyújtunk.

A fenti feladatoknak csak akkor tudunk megfelelni, ha a folyamatban levő tudományos kutatások mellett elindítjuk azokat az elsősorban hazai bázisú hungarológiai kutatásokat, amelyek feltárják a hungarológia nemzetközi művelésének lehetőségeit, és elősegítik, hogy nemzeti diszciplínánkat, illetve annak egyes területeit nemzetközi összefüggésben vizsgáljuk. Ezek a kutatások teremthetik meg a hungarológia külföldi oktatása tudományos vizsgálatának és a velük összefüggő hazai instruáló munkának a tudományos bázisát.

A hungarológia külföldi népszerűsítését, ahogy az ittlévők saját tapasztalataikból is tudják, a tartós külföldi oktató-, kutatómunka anyagi feltételeinek romlásán, a hazai háttér kiépültségének és szervezetségének hiányosságain kívül az alábbi körülmények nehezítik:

- nem rendelkezünk a hungarológia fejlesztésének országokra lebontott programjával;

- a külföldi egyetemek magyar oktatóit, kutatóit nem tudjuk kellőképpen ellátni tankönyvekkel, jegyzetekkel, oktatástechnikai eszközökkel és egyéb oktatási, kutatási segédanyagokkal, forrásokkal;

- sem választékát, sem nyelvi összetételét tekintve nem kielégítő a hungarológiai ismereteket, a kíváncsot magyarságképet színvonalasan, külföldiek számára érthetően közvetítő könyvek, kiadványok, auditív és vizuális közvetítésű ismeretterjesztő- és tananyagok kínálata;

- a magyar intézetekben nem eléggé tudatosan és nem eléggé tervszerűen folyik a hungarikák gyűjtése, a magyar vonatkozású emlékhelyek felkutatása;

- hiányoznak a hungarológia külföldi szakember-utánpótlásához szükséges hazai képzési és főleg továbbképzési formák;

- nem kielégítő a külföldi hungarológiai kutatóhelyek egymás közötti és a hazai szakintézményekkel való együttműködése.

A felsorolt jelenségek együttes következménye, hogy nemzeti kultúránk külföldi megismertetésében elmaradtunk más országok mögött, gondoljunk csak a germanisztika, polonisztika vagy a russzisztika kedvezőbb nemzetközi helyzetére, és itt mentségül még az sem szolgálhat, hogy a magyar nyelv az előbb felsoroltakhoz képest izolált nyelv; éppen ezért kell erőinket megsokszorozni.

Mit tettünk és mit teszünk annak érdekében, hogy ez a kedvezőtlen helyzet megváltozzék? Az 1986-os év sok szempontból fordulatot jelent a hungarológia vonatkozásában. Ez év elején lépett életbe az államközi szerződések alapján működő magyar vendégoktatók bérkiegészítésének gyakorlata, ezzel párhuzamosan elkészítettük lektoraink és vendégtanáraink úgynevezett hazai vagy belső követelményrendszerét, amely szakmai elvárásainkat tartalmazza. A Művelődési Közlöny legutóbbi számában jelent meg a külföldi vendégoktatói helyek betöltésére irányuló pályázatunk, amelyben feltüntettük valamennyi oktatóhelyünket. Ezzel a pályázattal az a célunk, hogy összegyűjtjük azokat az érdeklődő szakembereket, akik egy-egy nyelvterületen alkalmasak lehetnek lektori, illetve vendégtanári feladatok ellátására. Hungarológiai tevékenységről lévén szó, alapvető feltételként szabtuk meg a magyar szakos diplomát. Tudjuk ugyanakkor, hogy egy-egy ritka esetben a fogadó ország nem elsősorban magyar szakos szakembert igényel, hanem történészt vagy közgazdászt, akinek „csupán” másodlagos feladata lesz a magyar nyelv oktatása. Helytelen volna ilyen esetekben mereven ragaszkodni a magyar szakos diplomához, ha a jelölt más szempontból megfelel. Az ő számukra gondolkodunk olyan továbbképzési formán, amelynek keretében elsajátíthatják a magyar nyelv

oktatásának alapelemeit, immár a célnyelvre orientálva.

A lektorkiválasztás, a lektorküldés munkájában tevékeny szerepet vállal a Magyar Lektori Központ. Ezen túlmenően feladata lesz a lektorok, vendégtanárok szakmai-módszertani támogatása, tananyagokkal való ellátása, továbbképzésük megszervezése, hungarológiai információs bázis kialakítása és így tovább. Nem lebeghet még szemünk előtt egy „magyar Goethe-Institut” megalapítása, bár szerintem lemondani sem szabad róla. Megvalósíthatónak látszik azonban, hogy a Magyar Lektori Központot olyan tekintélyes, rangos intézménnyé fejlesszük, mint amilyennek a finn UKAN-t ismerjük, amely összefogja a külföldön működő lektorokat, vendégtanárokat és a nyelvkurzusok valamennyi ügyét. Az első lépéseket ez irányban megtettük, s bízunk abban, hogy ez a javuló tendencia tovább folytatódik. A Lektori Központ azonban önmagában, a lektorok nélkül csak kis hatékonysággal fejtheti ki tevékenységét. Hadd kérjem erről a helyről is a kedves kollégákat, valamennyiük együttműködését, legyen szó akár szakmai-módszertani tapasztalatok átadásáról, cseréjéről, akár oktatási segédletek összeállításáról, nyelvkönyvek vagy más tankönyvek írásáról.

Hosszabb ideje húzódoó feladatunk a Hungarológiai Tanács létrehozása, ennek feladatairól már Rátkai elvtárs részletesebben beszélt.

Jelentős segítséget remélhetünk a TS-4 jelölésű Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Tervtől, amely a kulturális értékeink gyarapítását, a művelődési folyamatok, a nevelés és az oktatás intézményrendszerének fejlesztését szolgáló kutatásokat foglalja magában. Talán nem haszontalan, ha a TS-4-ről kissé részletesebben is szólok, annál is inkább, mivel ez tartalmazza a kiemelt hungarológiai kutatásokat is.

A TS-4 öt programból áll, amelyek egyenként több alprogramra oszlanak. Az első program a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások címet viseli. Alprogramjai közül megemlítem az iskolai műveltségterületek kutatását, amelynek témái között szerepel a nyelvi nevelés megújítása, az idegen nyelvi nevelés kutatása, a nemzetiségi fiatalok anyanyelvi és kétnyelvű nevelési programjainak kidolgozása. A program tartalmi és pénzügyi irányítását – a többi programhoz hasonlóan – a művelődési miniszter által létrehozott Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa látja el, amelynek elnöke **Gazsó Ferenc** miniszterhelyettes. A TS-4/2-es program a felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatásokat öleli föl. Alprogramjai között olyan témák szerepelnek, mint a társadalmi szükségletek és a felsőoktatás intézményrendszere, a felsőoktatás mérítési bázisa, a felvételi eljárások, a képzés szerepe a pályaválasztásban és a munkába állásban stb. Ennek a programtanácsnak az elnöke **Berend T. Iván**. A harmadik program a közművelődés helyzetével és perspektíváival foglalkozik, **Vitányi Ivánnak**, a programtanács elnökének vezetésével. A TS-4 negyedik programja, illetve ennek témája kulturális és történelmi emlékeink feltárása, nyilvántartása és kiadása. A két alprogram között találjuk például a magyar történelem írott forrásainak rendszerezését és kiadását, a magyar nyelv és zene emlékeinek összegyűjtését, rendszerezését és kiadását, a magyarországi nemzetiségek történetére vonatkozó források feltárását. A program elnöke **Klaniczay Tibor**. Valamivel részletesebben szólok az ötös programról, amelyet a magyarságkutatásnak szenteltek. A program vezetője **Juhász Gyula** akadémikus. A magyarságkutatás – szétszórtnak megtalálható előzményei ellenére – voltaképpen új program, amelynek bázisintézményét, a Magyarságkutató Csoportot is az idei esztendőben hozták létre, szintén Juhász Gyula vezetésével.

A magyarságkutatás három nagy témakört ölel fel. **Először:** a nemzeti, nemzetiségi kérdés, valamint a nemzettudat problémáinak történeti megalapozottságú, interdiszciplináris kutatása.

*Másodszor:* a külföldön élő magyarság történetének és jelenkorának, történeti, társadalmi, gazdasági, jogi, politikai helyzetének komplex és folyamatos vizsgálata.

*Harmadszor:* a külföldi hungarológia oktatás és kutatás. Ezt a három nagy témakört négy alprogramban dolgozzák föl, ezek közül a negyedik, a minket közvetlenül érintő: a hungarológiai ismeretek közvetítését, oktatását segítő kutatások; ezek vezetését rám bízta. Ez utóbbi alprogramon belül nyílik arra lehetőségünk, hogy a tudományegyetemi osztály megbízásokat adjon ki néhány, a hungarológia ismeretek külföldön való terjesztését elősegítő téma kidolgozására. Erre nem sok, de mindenesetre akkora összeg fog rendelkezésünkre állni, amely várhatóan lehetővé teszi jelentős tudományos és módszertani eredmények elérését. Az alábbi témák kidolgozására adunk a közeljövőben megbízást:

– *A hungarológiai ismeretek terjesztésében érintett országok oktatási rendszerének, kulturális hagyományainak, nemzetiségi jellemzőinek, a hungarológia jelenlegi gyakorlatának vizsgálata alapján, a hungarológia országokra lebontott fejlesztési programjának kidolgozása.* A kutatás irányítója, koordinátora **Manherz Károly** az ELTE BTK tanszék-vezetője, rektorhelyettes. Terveink szerint ebben a munkában is, mint a felsorolásra kerülő többi témában is, számítunk külföldön dolgozó vagy egykor külföldön tevékenykedett magyar vendégtanárok, lektorok együttműködésére is. Ebben a témában a kutatás időtartama 2–3 esztendő.

– *A hungarológia oktatás ma használatos tanterveinek, tankönyveinek összehasonlító elemzése.* A kutatást **Giay Béla** a Lectori Központ igazgatója vezeti. A kutatás időtartama itt is mintegy 2–3 év.

– *A magyar mint idegen nyelv külföldi egyetemi oktatásának módszertani alapkérdései.* A kutatás célja a magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozó kézikönyv megjelentetése, felsőszintű magyar nyelvkönyv módszertani megalapozásának kidolgozása. Itt több szakember, kutatócsoport tevékeny együttműködésére számítunk, a témának még nincs egyszemélyi vezetője.

– *Országismereti tankönyv koncepciójának kidolgozása,* amely történelem, művelődéstörténet, néprajz, földrajz, szociológia és más témaköröket is tartalmaz. A kutatás **Gergely Andrásnak**, az ELTE BTK docensének irányításával fog elindulni. Ez hosszú lejáratú kutatási program, időtartama ugyanis 5 év. A TS–4 által támogatott témákat egy – úgy véljük, éppen a lektori munkában fontos segítséget nyújtó – programmal egészítettük ki.

– *A hungarológia oktatás szemléltetőeszköz- és anyagrendszerének kidolgozása.* A kutatás **Szalay Lászlónak**, a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola főigazgatójának irányításával kezdődik majd meg. A munka során ennek a munkacsoportnak együtt kell működnie a magyar mint idegen nyelv, illetve az országismeret programjának kutatóival. A program költségeit az MM EFFE fedezi.

Az itt felsorolt tervek, témák nem véglegesek, kiegészítések mindenképpen elképzelhetők, annál is inkább, mert a mostani lektori konferenciától is várunk hasznos impulzusokat, jelentkezéseket az együttműködésre.

Szűkre szabott és adatokkal zsúfolt beszámolómmal talán sejteti, hogy a Művelődési Minisztérium közvetlenül vagy közvetve egyre biztosabb háttországgént áll külföldön tevékenykedő lektorai, vendégtanárai mögött. Nemcsak delegáljuk lektorainkat, nem csupán feladatokat adunk nekik, hanem talán egyre érezhetőbben segítséget, támogatást is. Az imént ismertetett szervezeti változtatások, a hungarológiai kutatások beindítása mind-mind azt a célt szolgálják, hogy akik a magyar kultúra, gazdaság, politika képviselőiként külföldön tartózkodnak, tevékenykednek, vagy akik idegen állampolgárként a

hungarológia kutatására, terjesztésére vállalkoznak, szilárd tudományos és érzelmi alapon állva alakíthassák magyarságképüket. Munkájukhoz, közös munkánkhoz sok sikert kívánok.

KOVÁCS ILONA

## A HUNGAROLÓGIAI OKTATÁST ÉS KUTATÁST TÁMOGATÓ KÖNYVTÁRI PROGRAM A KÜLFÖLDI MAGYAR GYŰJTEMÉNYEK SZÁMBAVÉTELE ÉS FELTÁRÁSA

### 1. Előzmények

Rövid tájékoztatósom egy idézettel kezdem **Benkő Samu Őrszavak** c. kötetéből: „Hogy a lelkiismeretesen végzett adatgyűjtés, a megbízható forrásfeltárás mit jelent a történeti társadalmi tudományok életében, azt nemcsak a tudomány bennfentesei, hanem a művelt olvasó is jól tudja. Az elmélet egy tapodtat sem tehet az adatok, a tények feltárása előtt, és minden módszertani újítás mögött is az adatok aranyfedezetének kell állnia”.<sup>1</sup>

A hungarika és ezen belül a hungarológiai kutatás ilyen aranyfedezetének a biztosítását szolgálja a nemzeti könyvtár, vagyis a Széchényi Könyvtár teljes hungarika gyűjtési és feltárási programja, amely alapításától, 1802-től kezdve mind a mai napig meghatározza tevékenységének arculatát.<sup>2</sup>

A könyvtár programjában a központi helyet a mindenkori hazai dokumentumteremtés, azaz: az ún. területi hungarikumok gyűjtése és feltárása foglalta el. Ezt ma már a köteles példányszolgáltatás és a nemzeti bibliográfiai rendszer lényegét tekintve egészében biztosítja. Már az alapító **Széchényi Ferenc** is túltekintett azonban az országhatárokon és a magyarok által, valamint a Magyarországról határainkon túl létrehozott nyomtatványokat és kéziratokat is gyűjteményébe foglalta.<sup>3</sup> Ez a szempont a könyvtár életében az erőforrásoktól és lehetőségektől függő mértékben az alapítást követő közel 190 esztendő folyamán is érvényesült.

Az utóbbi évek kultúrpolitikai felismerései és ennek nyomán a határainkon túl tekintő hungarológiai kutatás és oktatás természetes következménye, hogy a kutatást és oktatást szolgáló hungarika könyvtári program is ennek megfelelően bővült. A könyvtár az 1970-es évek végén felmérte a teendőket, elkészítette a *Könyvtári hungarika dokumentumok bibliográfiai regisztrálásának kerettervét*,<sup>4</sup> bekapcsolódott az országos kutatási programokba, a *Kulturális-történelmi hagyományaink kutatása*, valamint a *Magyarságkutatás* programjába, és több új szolgáltatás megteremtését tűzte ki célul. A feltárás terén nagyobb figyelmet szentelünk a külföldön

- magyar nyelven (*nyelvi hungarikum*),
- magyarok által (*személyi, intézményi hungarikum*),
- magyarokról (*tartalmi hungarikum*) közrebocsátott és fellelhető írott források és egyéb könyvtári dokumentumok számbavételének.

Az 1970-es években a *bibliográfiai* tevékenység lendült fel, megindult a *Külföldi Magyar Nyelvű Nyomtatványok* és a *Hungarika Irodalmi Szemle*.

Az 1980-as évek elejétől *hungarika információs szolgálat* létrehozására tettünk erőfe-

szítések, 1984-től megjelent a *Hungarika Információ* indexe, és elindult az információs cédulaszolgáltatás, a jövő évtől ennek mikrofilm lap változatát bocsátjuk útra.

Jelenleg adattárak megteremtésén dolgozunk. Megkezdjük a külföldi magyar személyek névkataszterének, és archívumának felállítását, az ún. *hungarika névkatasztert*, és elindítottuk a *külföldi magyar gyűjtemények* számbavételét. Az adattárak megteremtésével lényegében a kutatást és képzést segítő *információs központ* tevékenységének alapjait szeretnénk megteremteni.

## 2. A külföldi magyar gyűjtemények adattára

A külföldi magyar gyűjtemények regisztrációja kettős célt szolgál:

– felderíteni a forrásértékű dokumentumok potenciális lelőhelyét a hazai kutatás számára,

– áttekintést nyújtani a külföldön hozzáférhető magyar gyűjteményekről a külföldön folyó hungarológiai kutatás és oktatás számára.

Milyen tájékozási lehetőség áll ma rendelkezésünkre? Le kell szögezzük, hogy nem járatlan utakon haladunk. Gyűjteményfeltárára a publikált források három fő típusa ad lehetőséget:

– *bibliográfiák és katalógusok*

(pl. Bakó Elemér: *Guide to Hungarian Studies*. Vol. 1–2. Stanford 1973. – Lényegében a Library of Congress anyagára épül.

*The Béla Iványi-Grünwald collection of Hungarica...* by Lóránt Czigány. London 1967.

Glaser Lajos: *A karlsruhei gyűjtemények magyar vonatkozású térképnyománya*. Budapest 1933.

*Bestande der Fachbibliothek Finno-Ugristik der Universitätsbibliothek Berlin*. Auswahlkatalog. Bearb. Edvard Roy. 1–. Berlin 1984.

*Transylvanica in Marburg*. Bücher aus und über Siebenbürgen in Marburger Bibliotheken... von Wolfgang Kessler. Marburg 1985.)

– *egy-egy gyűjtemény leírása, vagy egy-egy terület gyűjteményeit elemző tanulmány* (pl. Gosztonyi Péter: *Die Stiftung Schweizerische Osteuropa Bibliothek* In: *Osteuropa* vol 34. no. 7 (1984) 538–540. p.

Stein Rose: *A Columbia Egyetem* (Columbia University Butler Library, New York) *Hungarika-anyaga*. In: *Könyvtári Figyelő* 1981. különszám 89–92. p.

Kovács Ilona: *Adatok az amerikai magyar könyvtári gyűjteményekről*. In: *Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve* (1978) Budapest 1980. 587–618. p.

Kovács László Lajos: *Fontosabb magyar gyűjtemények Észak-Amerika könyvtáraiban az oktatás szolgálatában* In: *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest 1983. 158–164. p. Etc.)

– *kézikönyvek* (minerva, directory, guide típusú kiadványok) amelyek valamilyen nemzetközi vagy szakterületi áttekintésben magyar gyűjteményeket is regisztrálnak (pl. *East Central and South East Europe*. A Handbook of Library and Archival Resources in North America Chief editor Paul L. Horecky. St. Barbara, Cal. – Oxford 1975.

*Guide to Ethnic Museums Libraries and Archives in the United States*, Ed. by Lubomyr R. Wynar and Louis Buttler. Kent. Ohio 1978.

Lukan, Walter – Peyfuss, Max Demeter: *Ost- und Südosteuropa Sammlungen in Österreich*. Verzeichnis der Bibliotheken, Instituten, Archiven und Museen. München 1982.

Teich, Gerhard: *Topographie der Osteuropa, Südosteuropa und DDR Sammlungen*.



München – New York 1978. Etc.)

Mindezek a források értékes információkkal járulnak hozzá a gyűjtemények ismertetéséhez, azonban a magyar gyűjtemények teljességre törekvő áttekintése és az erre alapozható tájékoztatás kiépítése mindeddig nem történt meg. Az igény azonban már 1980-ban a külföldi magyar könyvtárosok első hazai konferenciáján felmerült, majd 1985-ben a Magyar Könyvtárosok II. Tudományos Találkozóján ismét új erőre kapott. Mindkét konferencián a külföldi magyar gyűjtemények kérdése központi helyet foglalt el, és ennek nyomán újabb feltáró munkák születtek.<sup>5</sup>

A teljességre törekvő áttekintés hiányának pótlására vállalkozik a külföldi magyar gyűjtemények folyamatban lévő számbavétele a *Magyarságkutatás* c. program támogatásával. Az *adatgyűjtés módszere* egyrészt épít olyan nyilvántartásokra, amelyek a Széchényi Könyvtár tevékenysége során a könyvtárban már korábban kialakultak. Ilyen például a nemzetközi kiadványcserét bonyolító osztályunk címtára, vagy a régi magyarországi nyomtatványok (RMNY) feldolgozását végző munkacsoport nyilvántartása. Az ő adataik feldolgozása alapján tíz ország 304 gyűjteményében 72.108 1801 előtti magyarországi nyomtatvány példányainak megoszlásáról kaptunk képet. A további adatgyűjtés gerincét egy *kérdőíves felmérés* képezi, amely a gyűjtemény jellegéről, a magyar gyűjtemény arányairól és összetételéről, a gyűjtemény használatának módjáról, feltártságának fokáról, a katalógusok típusairól, az esetleges publikációkról igyekszik információt szerezni. Munkánk kiegészül a gyűjteményre vonatkozó közlemények és kiadványok, valamint útijelentések feldolgozásával, s nem utolsósorban remélhetőleg alkalmanként helyszíni kutatásokkal. Az adatgyűjtést követően a beérkezett információkat megfelelően rendszerezve kézikönyvben szándékozunk közreadni.

Nem ennek a programnak a része, de ehhez kapcsolódik a *külföldi magyar kéziratok lelőhely kataszterének* elkészítése az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával. A külföldi magyar kéziratállomány felmérésének munkálatai dr. Windisch Éva irányításával 1986 szeptemberében indulnak. Bízunk benne, hogy az ötéves kutatási ciklus lezárásakor munkánk eredményeként a kutatók számára a mainál jobb áttekintés áll majd rendelkezésre a kutatást szolgáló külföldi gyűjteményekről.

### 3. Kitekintés

Tudatában vagyunk annak, hogy vállalkozásunk nem érheti el a teljességet, s tisztában vagyunk azzal, hogy a helyszínen végzett feltáró munka minden közvetett megkeresésnél többet ér, éppen ezért fontosnak tartjuk, hogy ott, ahol erre az oktatás körülményei lehetőséget adnak, a diákok ösztönzést kapjanak *hungarika gyűjteményelemző és bibliográfiai munkák* elvégzésére, s rendkívül örülnénk, ha ezekhez az elemzésekhez és bibliográfiákhoz a Széchényi Könyvtár hozzájuthatna. Megfelelő nívv esetén szívesen vállalkoznánk ezek közreadására, esetleg egy gyűjteményes kötet létrehozására. Javasoljuk tehát, hogy a *hungarológiai képzés céljai közé* kerüljön be a magyar kultúra emlékeinek gyűjtésére és feltárására irányuló nevelőmunka, s ezen a téren mérlegeljük a képző intézmények és a Széchényi Könyvtár együttműködésének lehetőségét.

## JEGYZETEK

1. Benkő Samu: *Őrszavak*. Bukarest 1984. Kriterion 235. p.
2. Ferenczy Endréné: *A nemzeti könyvtár hungarika gyűjteménye és gyűjtési programja*. In: Nyelvünk és Kultúránk 62.(1986) 18–25. p.

3. „*Collectio librorum per Hungaros et de Hungaria conscripta*”  
**Berlász Jenő:** *Az Országos Széchényi Könyvtár története. 1802–1867.* Budapest 1981. Országos Széchényi Könyvtár 31. p.
4. **Havasi Zoltán:** *Könyvtári hungarika dokumentumok bibliográfiai regisztrálásának keretterve.* OSZK Irattár VT 554/1978.
5. **Luif Miklós:** *Hungarica.* Ungarische Bücher in der Zentralbibliothek Zürich. Anschaffungen 1974–85. Zürich 1985. 77 (8) p.  
**Sugár Susanna:** *Magyar szépirodalom magyar nyelven a koppenhágai királyi könyvtárban.* Kbenhavn 1986. Det Kongelige Bibliothek 24. p.

## SÁRKÖZY PÉTER

### A HUNGAROLÓGIAI OKTATÁS ÉS KUTATÁS OLASZORSZÁGBAN

#### 1. Az olaszországi hungarológia rövid története

Olaszországban 1927-ben, a Római Tudományegyetemen létesült az első *magyar nyelv és irodalom tanszék*, de az itáliai hungarológia több évszázados múltra tekinthet vissza, (főleg akkor, ha hungarológiai szempontból közelítünk a XV–XVI. századi olasz humanisták Magyarországgal kapcsolatos történeti munkáihoz, mindenekelőtt **Bonfini** magyar történelemszemléletre döntő hatással lévő *Rerum Hungaricarum Decades* c. művéhez). Az olaszországi finnugrisztika első eseményének a magyar poliglott-nyelvész, **Kalmár György** Rómában olaszul megjelentetett műve számít *Precetti di grammatica per la lingua filosofica, a sic universale...* (Roma, 1773), míg az első olasz nyelvű magyar nyelvkönyv, **Deáki Zsigmond** győri kanonok *Grammatica ungherese ad uso degli italiani* c. munkája 1827-ben jelent meg Rómában. Ugyanakkor a XIX. század első felében a magyar nyelv és irodalom ismerete Itáliában véletlenszerű volt, illetve egzotikumnak számított, mint Mezzofanti bíboros esetében. A magyar nyelv és irodalom rendszeres olasz nyelvű oktatása az 1766-tól (rövidebb megszakításokkal) egészen az első világháború végéig Magyarországhoz tartozó Fiuméhez kötődik. A fiumei főgimnázium tanáraként kezdte pályáját a magyar reformkori műveltség jeles alakja, az olasz irodalom első hivatott magyarországi tolmácsolója (és Petőfi hírhedett kritikusa), **Császár Ferenc**, aki 1833-as, olasz tanulók számára készített magyar nyelvkönyvéhez rövid irodalomtörténeti összefoglalót is készített a XIX. századi magyar irodalom történetéről (*Breve prospetto della letteratura ungarica del secolo XIX.* Pest, 1833).

A fiumei gimnáziumban 1870–1918 között jelentős tanáregyeniségek tanítottak, mint a gazdaságtörténész **Fest Aladár**, a nyelvész **Donáth Imre** és **Kőrösi Sándor**, az első olasz-magyar nagyszótár (1910) szerzője. A fiumei „iskola” nevelte ki a századforduló, illetve a XX. század első felének legjelentősebb olasz fordítóit, (**Silvino Gigante**, **Mario Brelich**, **Ignác Balla**, **Silvia** és **Luigi Rho**, **Nelly Vucetich**, **Antal Widmar**, **Paolo Santarcangeli**) az ő nevükhöz fűződik **Jókai Mór**, **Mikszáth Kálmán**, **Herczeg Ferenc**, **Molnár Ferenc** és sok más magyar elbeszélő nagy olaszországi népszerűsége a két világháború közti időszakban. Ugyanez a fiumei iskola nevelte ki a pesti egyetemi olasz tanszék neves professzorait, **Pietro** és **Alajos Zambrát** is.

A XIX. századi olaszországi magyarságtudományi kutatások jelentős eseménye volt a Magyar Tudományos Akadémia kezdeményezte történeti levéltári adatfeltáró munka, melynek során a magyar középkor és reneszánsz legnevesebb kutatói, köztük **Ábel Jenő**,

**Fraknói Vilmos**, és egy egész levéltáros generáció mérte fel az olasz levéltárak és könyvtárak magyar vonatkozású kincseit. Kiadásaik, adatfeltáró tevékenységük máig a magyar művelődéstörténeti kutatómunka alapvető forrását képezik. Az olaszországi művelődéstörténeti kutatások elősegítése érdekében alapította meg **Fraknói Vilmos** címzetes püspök római villájában (ma a magyar konzulátus épülete) 1896-ban a Római Magyar Történelmi Intézetet, amelynek tudományos munkája jelenti a közvetlen előzményét az 1927-ben alapított Római Magyar Akadémiának, illetve **Fraknói Hungarica**-alapkönyvtára jelenti a Római Magyar Akadémia könyvtárának legértékesebb részét és annak biztosítékát, hogy a könyvtárt az olaszországi hungarológiai kutatások központi műhelyévé lehetne fejleszteni.

A kulturális kapcsolatok és a tudományos kutatások intézményes támogatása, illetve a kultúrpolitikai kapcsolatok alakulása következtében a két világháború közti időszakban ugrásszerűen megnőtt az olaszországi hungarológiai kiadványok száma. Ezek között ugyan nagy számban találhatók felszínes, a kor politikai divatját követő munkák, de nem egy máig is alapvető monográfia, mint **Várad Imre** négyszáz oldalas monográfiája az olasz irodalom és műveltség magyarországi kisugárzásáról, amelyhez újabb kötetben – négyszáz oldal terjedelemben – bibliográfiát is mellékel ( *La letteratura italiana e la sua influenza in Ungheria*, I–II. Roma, 1933–34), vagy **Florio Banfi Magyar emlékek Olaszországban** című munkája, amely a Magyar Akadémia 1941. évi évkönyvében jelent meg ( *Annuario dell' Accademia Reale d' Ungheria*, 1941. pp. 102–304). A korszak kiadványai között kell megemlíteni a Corvin Mátyás Társaság olasz nyelvű folyóiratát a „*Corviná*”-t, amelyet 1947-ben a **Kardos Tibor** által szerkesztett „*Janus Pannonius*” váltott fel (ennek munkatársai között találjuk **Lukács Györgyöt**, **Kerényi Károlyt** és több jelentős magyar író).

A magyar kultúra és irodalom viszonylagos népszerűségének is köszönhető, hogy a magyar nyelv és irodalom egyetemi oktatása a hidegháború éveiben sem szűnt meg Olaszországban. Ebben igen jelentős szerepet játszott az is, hogy a háború után Olaszországban maradt magyar tanárok sorra alapítottak kisebb tanszékeket a különböző olasz egyetemeken, így **Várad Imre** Bolognában, **Tóth László** a Nápolyi Keleti Intézetben, **Ruzicska Pál** Milánóban, **Pálinkás László** Firenzében. (Az ő nevükhöz fűződnek az első olaszországi magyar irodalomtörténeti és nyelvészeti kézikönyvek, így **Ruzicska Pál** irodalomtörténete, ( *Storia della letteratura ungherese*, Milano, 1963), **Tóth László** négy kiadást megért nyelvkönyve ( *Grammatica teorico-practica della lingua ungherese*, Nápoly, 1974) és **Pálinkás László** bibliográfiai kézikönyve ( *Avviamento allo studio della lingua e letteratura ungherese*, Napoli, 1973). A magyar származású tanárok munkáját azonban hamar kiegészítette a magyarországi egyetemeket is megjáró új olasz irodalmár és fordítógeneráció fellépése (**Folco Tempesti**, **Guglielmo Capacchi**, **Paolo Santarcangeli**), illetve az új szocialista magyar kultúra és magyar irodalom forradalmi hagyományai iránt érdeklődő írók és fordítók (**Gianni Toti**, **Umberto Albini**, **Marinka Dallos**, **Edit Bruck**, **Mario De Micheli**) népszerűsítő munkája, akiknek **Ady Endre**, **József Attila**, **Radnóti Miklós**, **Ilyés Gyula** és más magyar írók és költők olaszországi megismertetése köszönhető.

A hatvanas években kezdődött meg az a folyamat, amelynek során az újonnan felnevelkedett kutató és tanár generáció képviselői felváltották a korábbi egyetemi oktatókat (így Bolognában **Guglielmo Capacchi** majd **Carla Corradi**, Torinóban **Gianpiero Cavaglia**, Nápolyban **Amedeo Di Francesco** és **Marinella D'Allessandro**, Velencében és Udinében **Andrea Csillaghy**, Paviában **Gianguido Manzelli**, Milánóban **Anna Sikos**). Az új olaszországi hungarológus generáció kifermálásában igen jelentős szerepet töltött

be az a tény, hogy az 1965-ben megkötött új magyar-olasz kulturális egyezmény következtében Padovában és Rómában ismét Magyarországról érkezett vendégprofesszorok taníthattak (Rómában Balázs János, Szauder József, Klaniczay Tibor, 1980-tól Sárközy Péter, Padovában Fábíán Pál, Sallay Géza, Fogarasi Miklós, Szabó Győző, 1985-től Dezső László), illetve hogy a firenzei magyar katedrát Hubay Milós nyerte el.

Jelenleg önálló státusú magyar tanszék a következő olasz egyetemeken létezik: Bologna, Firenze, Milánói Katolikus Egyetem, Pavia (nincs betöltve), Padova, Róma, Nápolyi Keleti Intézet, Torino, Udine, míg a következő egyetemeken van finnugor nyelvészeti oktatás: Bologna, Firenze, Milánói Állami Egyetem, Nápolyi Kelet-európai Intézet, Padova, Pavia, Róma, Udine (Bereczki Gábor magyar vendégprofesszor vezetésével), Velence.

## II. Az olaszországi hungarológiai kutatások helyzete

Az intézményes magyar-olasz kulturális és tudományos kapcsolatok, valamint az olaszországi egyetemi magyar oktatás megerősödésének következtében a 70-es években ismét feléledt az érdeklődés a magyarságtudományi kutatások iránt. Jelentős fordulatot hozott az olaszországi hungarológiai kutatómunka új irányainak meghatározásában a Magyar Tudományos Akadémia és a *Velencei Cini Alapítvány* 1968-ban kötött tudományos együttműködési megállapodása, amelynek értelmében immár több, mint tizenöt éve magyar és olasz kutatók hároméves időközökben művelődéstörténeti konferenciákon vesznek részt és megvizsgálják a magyar-olasz történeti és kulturális kapcsolatokat ezeréves történetét. A konferenciák anyaga eddig öt kötetben jelent meg olasz nyelven a *Firenze Olschki* és az Akadémiai Kiadó gondozásában mintegy kétezer oldal terjedelemben (*Venezia e Ungheria nel Rinascimento*, Firenze, 1973; *Rapporti venetoungheresi all'epoca del Rinascimento*, Budapest, 1975; *Venezia e Ungheria nel contesto del Barocco europeo*, Firenze, 1979; *Venezia, Italia e Ungheria fra Arcadia e Illuminismo*, Budapest, 1982; *Popolo, nazione e storia nella cultura italiana e ungherese dal 1718 al 1850*, Firenze, 1985).

Az utolsó VI. magyar-olasz művelődéstörténeti konferenciát 1986 júniusában Budapesten rendezték meg a XIX. századforduló művészeti mozgalmairól, illetve az első világháborút megelőző és követő történeti eseményekről (*Italia ed Ungheria fra decadentismo e avanguardia*), amelynek anyagát az Akadémiai Kiadó önálló olasz nyelvű kötetben fogja megjelentetni.

A Magyar Tudományos Akadémia és a *Fondazione Cini* interdiszciplináris művelődéstörténeti konferenciái mellett kell megemlítenünk a magyar és olasz történészek időszakos kollokviumait, illetve a Római Magyar Akadémia és a Művelődési Minisztérium által kezdeményezett, 1973–1981 között kétévenként megrendezett magyar-olasz tanártalálkozókat (1973–Padova, 1975–Nápoly, 1977–Velence, 1979–Torino, 1981–Róma), amelyek szintén hozzájárultak a hungarológiai kutatások olaszországi kiszélesítéséhez és elmélyítéséhez. Ezek a találkozók elsősorban az olaszországi egyetemi oktatás elméleti és gyakorlati problémáit vitatták meg, illetve a magyar irodalom olaszországi népszerűsítésének kérdéseivel foglalkoztak, de az ELTE oktatóinak bevonásával lassanként kezdtek átalakulni tudományos tanácskozássokká. A szakosodás következtében az 1981. évi római konferencián a tanártalálkozóval egyidőben magyar-olasz egyetemtörténeti kollokviumot rendeztek, amelynek anyagát a Római egyetem önálló kötetben jelentette meg. (*Roma e Italia nel contesto della storia delle universita ungheresi*, Roma, Edizioni Dell'Ateneo, 1985. pp. 200.)

A magyar-olasz tanár- és tudóstalálkozók során egyre határozottabb formát kezdett öltetni az a gondolat, hogy az időszakos találkozók, konferenciákat rendszeres és terv-

szerű hungarológiai kutatómunkának kellene felváltania, amelyre Olaszországban immár megvan minden szervezeti és személyi feltétel. A konkrét javaslatot egy olaszországi „hungarológiai központ” létrehozására **Köpeczi Béla** művelődési miniszter fogalmazta meg 1983 őszén **Antonio Ruberti** professzor, a legnagyobb olasz tudományegyetem rektora előtt, a *Római La Sapienza* és az ELTE, illetve a BME között megkötött egyetemközi szerződés ünnepélyes aláírása alkalmával. **Antonio Ruberti** rektor a javaslatot igen hasznosnak és aktuálisnak tartotta, majd tájékoztatta a magyar felet, hogy az új, 1980. évi egyetemi törvény lehetővé teszi, hogy több olasz állami egyetem egyetemközi szerződéssel tudományos központot (*centro interuniversitario*) hozzon létre, amely önálló szervezetenként, állami kutatási fejlesztési alapa támaszkodva folytathatja kutatói tevékenységét, illetve a Római Tudományegyetem nevében vállalkozott a fent említett *Egyetemközi Hungarológiai Kutatások Központja* létrehozására.

Az Olaszországi Egyetemközi Hungarológiai Kutatások Központja (*Centro Interuniversitario per gli Studi ungheresi in Italia*—C.I.U.S.U.) alakuló közgyűlésére 1985. április 29–30-án került sor a Római Tudományegyetem Kelet-európai Intézetében. Az alapítóülésen **Klaniczay Tibor** akadémikus, a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság főtíkára tartott előadást *Irodalom és nemzetiség, a magyar irodalom szerepe a dunavölgyi népek kultúrájában* címmel. Az alakulóülésen a kutatóközpontban résztvevő tíz olasz egyetem képviselői megvitatták a központot létrehozó egyetemközi alapszerződés szövegét, illetve megválasztották a központ ideiglenes vezetőségét. (A központ adminisztratív székhelye a Római Tudományegyetem magyar tanszékén van, ideiglenes elnöke **Amedeo Di Francesco** professzor, a Nápolyi Kelet-európai Intézet Magyar tanszékének vezetője.)

Igen lényeges megemlíteni, hogy az olaszországi egyetemi törvény értelmében az egyetemközi kutatóközpontok nem valamifajta új intézményt jelölnek, hanem „*kutatói főirányokat*”, melyek fokozottan részesülhetnek a nemzeti tudományos kutatási fejlesztési alapból. Így a kutatóközpont tudományos tanácsa meghatározza azokat a kutatási irányokat és tevékenységi formákat, amelyeket az olaszországi tudományos élet szempontjából szükségesnek tart és ezek végrehajtására (kutatások alapköltségeinek fedezésére, tanulmányutakra, konferenciák rendezésére, külföldi kutatók meghívására, a kutatások eredményeinek önálló kötetekben való megjelentetésére stb.) az egyetemközi kutatóközpontok külön anyagi támogatásban részesülnek az Oktatási Minisztérium és a *Nemzeti Kutatási Központ* (C.N.R.) részéről. Így az olaszországi hungarológiai központ is elsősorban az olaszországi hungarológiai kutatások új koordináló szerveként fog tevékenykedni, az olaszországi magyarságtudományi kutatásokat hivatott előmozdítani, támogatni és koordinálni. A Központ által támogatott kutatómunkában az egyetemközi szerződésben társult egyetemek különböző karainak (bölcseztudományi, közgazdaságtudományi, szociológiai stb.) és intézeteinek kutatói vehetnek részt (a magyar irodalom és nyelvészet kutatóin túl történészek, szociológusok, gazdaságtörténészek, folkloristák, filozófiatörténészek, művészettörténészek, zenetörténészek stb.), akik tudományos kutatómunkájuk során magyarságtudományi kérdésekkel is foglalkoznak. Az egyes egyetemek különböző karain és intézetein belül folytatott kutatómunkát a társult egyetemek magyar irodalmi, illetve filológiai tanszékei koordinálják, és ezek vezetői alkotják a Kutatóközpont fő szervezeti formáját a hungarológiai központ „*tudományos tanácsát*”.

A tudományos tanács dönt az állami kutatási alapból kapott pénzügyi, illetve más jellegű támogatás felhasználásának módozatairól, a Központ által rendezendő tudományos konferenciákról, a Központ által finanszírozott tudományos kiadványokról. Az olaszor-

szági hungarológiai központ alapokmánya igen lényegesnek tartja a legkülönbözőbb társadalomtudományi szakterületek kutatóinak bevonását a magyarságtudományi kutatásokba, elő kívánja segíteni olasz kutatók magyarországi tanulmányútjait, magyar és külföldi hungarológusok olaszországi meghívását, a magyarországi hungarológiai kutatások eredményeinek olaszországi megismertetését. A Központ alapokmánya hangsúlyozza, hogy a Központba társult egyetemek tovább kívánják fejleszteni az olasz és a magyar tudományos kutatások közötti kapcsolatokat, amelyben igen fontos szerepet szán a Magyar Tudományos Akadémiával, az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel, illetve a magyar Művelődési Minisztériummal és a Római Magyar Akadémiával már eddig is kialakult kapcsolatok továbbfejlesztésének. Az alakuló közgyűlés résztvevői kifejezték azt az igényüket is, hogy örömmel vennék, ha az egyes egyetemi tanszéki könyvtárak mellett a magyar művelődési kormányzat az olaszországi hungarológia alapkönyvtárává fejlesztené a Római Magyar Akadémia **Fraknói Vilmos** által alapított könyvtárát (más római külföldi akadémiák könyvtárához hasonlóan).

A Központ jogi beiktatása jelenleg a befejező stádiumhoz ért (időközben újabb két olasz egyetem az *Universita Cattolica di Milano* és az *Universita di Trieste* kérte felvételét a Központba), de már az 1985/86. akadémiai évben is jelentős hungarológiai tevékenység folyt Olaszországban a Központ szervezésében. Így 1986 tavaszán a társult egyetemek oktatói részvételével került megrendezésre a Római Magyar Akadémia igen jelentős művelődéstörténeti szemináriuma (*Ungheresi, strana gente*, 1986. február-március), a VI. magyar-olasz művelődéstörténeti konferencián a „*hagyományos*” hungarológusok mellett két olasz történész és komparatista vett részt magyarságtudományi kutatási eredményeivel. Az olaszországi hungarológusok jelentős szerepet játszottak a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság II. Hungarológiai kongresszusán is, ahol az új olasz hungarológiai kutatóközpont két tagját (**Gianpiero Cavaglia**, **Amedeo Di Francesco**) választották be a Társaság Végrehajtó Bizottságába, majd 1986 novemberében **Kapisztrán János** születésének 600. és Buda visszafoglalásának 300. évfordulóján tudományos ülésszakot szerveztek az olaszországi magyar tanszékek hallgatói számára. A jogi beiktatásig a Központ az egyes egyetemek támogatásából fedezi a kutatásokhoz és a rendezvényekhez szükséges feltételeket. Így a Római Tudományegyetem támogatása lehetővé tette, hogy 1987 januárjában – évkönyv formában – megjelenhessen az új olaszországi szaktudományi folyóirat, a *Rivista di Studi Ungheresi* első száma. A tíz éves folyóirat legfőbb feladata az, hogy a lehető legszélesebb formában biztosítsa az olasz tudományos kutatók számára hungarológiai vonatkozású kutatásaik eredményeinek közlését, illetve ezekkel egyidőben tájékoztassa az olasz tudományos közvéleményt a nemzetközi hungarológia új irányzatairól, eseményeiről, a magyarországi tudományos élet eredményeiről, kutatási irányjairól, módszereiről. Így az első számban **Klaniczay Tibor** *Irodalom és nemzetiség* c. tanulmányát követően **Massimo Mila** zenetörténész Kodály tanulmánya, **Gianni Vattimo** filozófus Budapesti Fórummal foglalkozó írása, **Mario Verdone** film-történész *Milloss Aurélról* írt tanulmánya, **Mario Petrucciani** professzor *Ungaretti és Magyarország* c. tanulmánya, **Anna Bujatti** *Balázs Béla kínai meséinek* filológiai forrásait elemző tanulmányai olvashatók. **Raoul Gueze** professzor, az *Olasz Levéltári Központ* főigazgató helyettese *Buda visszafoglalása* olasz visszhangjának levéltári forrásait ismerteti tanulmányában, míg a trieszti **Silvano Cavazza** levéltári felfedezését a dalmát **Tranquillus Andronicus V. Pius** pápához írt levelének kéziratát mutatja be, amely a mohácsi vész utáni magyarországi állapotokat elemzi. A folyóirat gazdagon tartalmazza a Magyarországon és Olaszországban megjelent hungarológiai munkák recenzióit, beszámolót közöl **Voigt Vilmos** tollából a magyarországi folklorisztika múltjáról és jelené-

ról. Az új olasz hungarológiai folyóirat bemutatására **Köpeczi Béla** művelődési miniszter 1987. februári római díszdoktori beiktatása alkalmával kerül sor a Római Tudományegyetemen, és ekkorra tervezik a jogi beiktatást követő első tudományos tanácsülés megrendezését is, amely meghatározná az olaszországi hungarológiai központ további hároméves tudományos programját, amelyben jelentős helyen fog szerepelni az 1990. évi **Mátyás király** évforduló tudományos rendezvényeinek levéltári kutatásokkal történő előkészítése, egy új olasz nyelvű, a magyar és nemzetközi irodalomtudomány eredményeinek és módszereinek figyelembevételével készülő magyar irodalomtörténeti kézikönyv összeállítása, valamint egy magyar történeti kézikönyv lefordíttatása és megjelenítése. Az olaszországi hungarológiai kutatóközpont felajánlotta támogatását a Magyarországon most folyó **Janus Pannonius** kritikái kiadás megjelentetéséhez.

### III. Hungarológiai oktatás az olasz egyetemeken

A külföldön működő magyar nyelv és irodalom tanszékek oktatóinak leggyakrabban azt a kérdést teszik fel az érdeklődők, hogy „*hányan és miért tanulnak magyarul?*”, megtanulnak-e a hallgatók egyáltalán magyarul, és hogy lesz-e köztük egy-két jó műfordító. A válaszadáskor az oktató általában zavarban van, mert ugyan könnyen felelhetné azt, hogy egy kisebb idegen nyelv és irodalom tanszéknek általában 15–20 hallgatója szokott lenni, valamint azt, hogy egy szorgalmasabb diák, ha rendszeresen látogatja a három szinten heti hat órában biztosított lektori nyelvórákat (és az általában mindenütt meglévő nyelvi laboratóriumok által nyújtott lehetőségeket is kihasználja, valamint részt vesz a *Debreceni Nyári Egyetem* 80 órás intenzív nyelvi kurzusán), akkor egy jobb fel fogású fiatal egy-két év elteltével bizony megtanul – középfokon – magyarul. Ugyanakkor túl egyszerű lenne így felelni, ugyanis a kérdés rosszul közelíti meg az egyetemi *Magyar nyelv- és irodalom tanszékek* munkáját. Az *idegen nyelv és irodalom tanszékeken* ugyanis a nyelvoktatás csak kiegészíti az egyetemi tanulmányokat, a nyelvtanulás csak egyik előfeltétele, de nem tartalma a magyar (és más idegen nyelv és irodalom) tanszékek munkájának. Az olasz egyetemeken a nyelvszakos hallgatóknak csak joguk és nem kötelességük a lektori nyelvórák látogatása. Csak a négyéves tárgyként idegen nyelvet tanuló diákoknak kötelező írásbeli és szóbeli nyelvi vizsgát tenniük, a többiek esetében a nyelvi vizsga csak megelőzi az irodalom, illetve kultúrtörténeti kollokviumot, de nem része a vizsgának. A vizsga anyaga kizárólag kultúrtörténeti- irodalmi jellegű. Ráadásul az olaszországi egyetemeken a tárgyak oktatása csak olasz nyelven történhet, a vizsgák nyelve is csak olasz. Ez abból a szempontból is fontos, mert az idegen nyelv és irodalom vizsgatárgyat nemcsak a „*szakos*” hallgatók vehetik fel, hanem bármely bölcsészhallgató (történészek, irodalmárok, más nyelvszakosok stb.), sőt akár más fakultások hallgatói is (így közgazdászok, építészek stb.).

Az olasz egyetemeken a *magyar nyelv és irodalom* illetve a *finnugor összehasonlító nyelvészet* vizsgatárgy lehet a következő egyetemi hallgatók számára: 1. *Magyarszakos hallgatók* (nyelvszakos hallgatók, négyéves tárgyak a magyar nyelv és irodalom, kötelező számukra a finnugor filológia és egy másik két- vagy hároméves idegen nyelv és irodalom vizsgatárgy felvétele. Négy magyar vizsgát tesznek, írásbeli és szóbeli nyelvi vizsga előzi meg a szóbeli kollokviumot). 2. *Idegen nyelvszakos hallgatók*, akiknek második idegen nyelv és irodalom szaktárgya a magyar. Három vizsgát kell tenniük (az írásbeli vizsga nem követelmény). A Római Egyetemen főleg a szláv nyelvek mellé szokták felvenni a magyart a Keleti Intézet keretében. 3. *Biennialisták és annualisták*: egy- vagy két vizsgát tesznek a tárgyból. A nyelvi vizsga nem kötelező. Ezek lehetnek idegen nyelvszakosok (harmadik idegen nyelv és irodalomként veszik fel a tárgyat), bölcsészek és filozófia szakosok (történészek, művészettörténészek, irodalomszakosok, nyelvészek stb.), akik-

nek egyik kiegészítő tárgyak az illető idegen nyelvi tárgy megfelelő korszaka (történe-szeknél a magyar feudális állam alapítása, az Anjou-kor, a török elleni háborúk korszaka, az 1848–49-es forradalmak, az Osztrák–Magyar Monarchia stb., irodalmároknál, művé-szettörténészeknél egy-egy nagyobb korszak magyar művészete (barokk, felvilágosodás, romantika, avantgard stb.), de ugyanígy kérhetnek vizsgaprogramot más fakultások hall-gatói (közgazdászok **Berend T. Iván** – **Ránki György**: *Kelet-középeurópai államok XIX–XX. századi gazdasági élete* c. olaszra fordított művéből stb.). Ezen utóbbi hallga-tók esetében a vizsga anyagát nem a szakos hallgatók követelményrendszere, hanem vagy a főkéllégium anyaga (például az 1986/87. tanévben: „*Az író és a társadalom. A populizmus a XIX. és a XX. századi magyar kultúrában*”), vagy a tanszékvezetővel kö-zösen kialakított vizsgaanyag (filozófusoknál **Lukács György**, a magyar marxista eszté-tikai gondolkodás alakulása, latin szakosoknál a magyar humanizmus és reneszánsz mű-veltsége, török szakosoknál a törökkori magyar irodalom, és hasonlóképp a zenetörté-net, összehasonlító irodalomtörténet, folklór stb. szakosok esetében). Azaz, ha jobban meggondoljuk a *legtöbb olasz egyetemen az egyetemi magyar nyelv és irodalom tanszé-kek a szakos képzés mellett ellátják a szélesebb értelemben vett hungarológiai képzést is*. Természetesen ez ott igen nehéz, ahol egy oktató látja el mindkét tárgy (a magyar iro-dalom és finnugor összehasonlító nyelvészet) oktatását, vagy ahol lektor hiányában a nyelvi órákat is a tanszékvezetőnek kell biztosítania. Szerencsére a legtöbb egyetemen már mindkét szaktárgynak külön státusa van (ha ugyanaz az oktató is foglalkozik az ok-tatással), és majdnem mindenütt létesült külön nyelvoktatással foglalkozó lektori hely is. (A lektorokat az egyetemek ideiglenes szerződéssel tanévenként bízzák meg, és sem jogilag, sem gyakorlatban nem tekintik oktatói állásnak.) Az új olasz egyetemi törvény (1980), amely a korábban az évenkénti megbízáshoz kötött magyaroktatást egyetemi tanszéki szintre juttatta a legtöbb olasz egyetemen, azt is lehetővé teszi, hogy az egyes tanszékek, kari tanácsai javaslattal más egyetemekről, külföldről hívjanak meg szerződés-es vendégprofesszorokat a hivatalos tanrendi tárgyat kiegészítő speciálkéllégiumok („*corsi integrativi*”) megtartására. Így lehetővé válik, hogy ma a magyar nyelv és iroda-lom oktatását vezető tanárok mellett a különböző egyetemeken más magyarságtudomá-nyi tárgyak (folklór, filmesztétika, zenetörténet, filozófia stb.) szakértői kapjanak meg-bízást egy-egy háromtól nyolc hónapig tartó kiegészítő speciálkéllégium megtartására, amelyet nemcsak az érdekelt tanszék, hanem az egyetem bármely karának és intézeté-nek bármely hallgatója felvehet. Így kapott meghívást az 1985/86. tanévben a Római Tudományegyetem Magyar Tanszékétől **Nemeskürty István** professzor egy magyar film-történeti előadássorozatra, illetve az 1986/87. tanévben **Sallay Géza** professzor egy ma-gyar-olasz összehasonlító irodalomtörténeti szakkéllégium megtartására. Vendégprofes-szori meghívással más olasz egyetemek is éltek egyrészt a magyar nyelv és irodalom, va-lamint a finnugor filológiai oktatás szakmai rangjának biztosítására (Padova, Udine), illetve más szaktárgyak (matematika, filozófia, római jog stb.) oktatására.

Végül még azt jegyezném meg, hogy az egyes külföldi magyar nyelv és irodalom tan-székek munkájában az oktatáson túl igen fontos részt tesz ki az egyetemi tudományos munkában való részvétel, hogy az egyes interdiszciplináris és szakmai kérdésekben rendezett konferenciákon, kutatási programokon biztosítva legyen (egyrészt a tanszék-vezető személyén keresztül, másrészt magyarországi szakemberek meghívásával) a ma-gyarságtudományi részvétel is. Így a Római Magyar Tanszék többször kivette részét kü-lönböző római egyetemi kutatásokban, tudományos rendezvényekben. Mindenekelőtt állandó szakbibliográfiai támogatást nyújt a magyarságtudománnyal is foglalkozó kuta-tók számára (**Mariotti** professzor **Janus Pannonius** kutatásai, **Mario Verdone** és **Guido**



**Aristarco** filmesztétikai tanulmányai stb.). A tanszék 1980. óta több római tudományos konferencián vett részt, illetve magyar előadókat hívott meg az 1981. évi egyetem-történeti ülészak, **Vergilius** bimillennárium, **Pasolini** ülészak, **Lukács György** ülészak stb.), tanulmányokat biztosított nagyszabású tanulmánykötetek számára (*Studi in Onore di Natalino Sapegno*, *Studi in onore di Vittorio Branca* stb.). A magyar tanszék meghívására több neves magyar egyetemi tanár (**Borzsák István**, **Fábián Pál**, **Kiefer Ferenc**, **Klaniczay Tibor**, **Nagy Péter**, **Rév Mária**, **Sallay Géza**, **Süpek Ottó**, **Vajda György Mihály** stb.) tartott előadást a Római Tudományegyetemen, és a tanszék három ízben is önálló konferenciát rendezett. Igen nagy segítséget nyújt a magyar-olasz tudóscserében az 1983-ban megkötött *Róma-La Sapienza* – ELTE egyetemközi csereegyezmény nyújtotta lehetőség. Ilyen előzmények után esett Rómára a választás, hogy a Római Tudományegyetem Magyar Nyelv és Irodalom tanszéke legyen az olaszországi hungarológiai központ adminisztratív székhelye és egyúttal az olaszországi hungarológiai folyóirat, a *Rivista di Studi Ungheresi* szerkesztősége is. A Római Magyar Tanszék immár megnövekedett oktatói létszámmal (tanszékvezető, + vendégprofesszor, + tudományos gyakornok, + nyelvi lektor) igyekszik eleget tenni a hungarológiai oktatás és kutatások szervezése egyre nagyobb, de épp ezért megtisztelő feladatainak.

## FÜLEI-SZÁNTÓ ENDRE

### KOMPARATÍV MŰVELTSÉGBLOKKOK

1. A fenti fogalom olyan nyelvpedagógiai konstruktumra utal, amelyben egy adott történeti időszakban különböző nyelvi közösségek viszonylag teljes műveltségprofilját egybevehetjük.

A probléma valószínűleg két oldalról közelíthető meg:

1. Mi a műveltség, milyen elemekből tevődik össze, milyen tapasztalatok mutatkoznak világszerte az „akkulturáció”, a „műveltségszerzés új szakasza” viszonylatában? Hogyan értelmezhető ez az anyanyelvi és az idegennyelvi műveltség vonatkozásában?

2. Hogyan és mikor kell országismeretet tanítani? Mi is az országismeret? *Landeskunde*, *Völkerkunde*, bepillantás az idegen nép, nyelvi közösség, az idegen kultúra alkába? Végül hogyan viszonyítható mindez a már kialakult „nemzetképhez”, az „imázs-sorozatok” egyik fontos ágához?

A probléma megoldásának első fázisa utalás egy adott kultúraelméletre, az ebben való elmélyedés, vagyis a „megfelelő kultúraelmélet” kiválasztása. Ezen a területen sok munka készült már el, de az alapjelenség mindig újra és újra értelmezhető.

a) **Schiller** felfogása szerint a kultúra szabadság.

b) A neokantiánusok fogalomvilágában a civilizáció fogalma szemben áll a kultúráéval, ez utóbbi magjában a „tisztá értékek”, a szép (művészet), az igaz (tudomány) és a jó (erkölcs) lehetők meg. A civilizáció „származtatott értékei” között pillanthatjuk meg a „fontos”, a „hasznos”, a „kellemes” stb. szekunder értékfogalmakat, amelyeknek megfelelően a gazdasági élet, a néprajz stb. területei. Korunk filozófiája ezt a teóriát többszörösen megbírálta és bírálja.

c) A kultúra kommunikáció. Eszerint a mindennapi élet verbális interakciójából, a párbeszédből indulhatunk ki, és a nyelvhasználat szférájából haladhatunk a nem verbális kommunikáció, a gesztusok, a mimika, a testtartás, a térszervezés kultúraspecifikus terü-

leteire, majd az öltözet, a „*tárgyak nyelve*”, az otthon, a lakás, a közvetlen környezet révén ismerhetjük meg az ember, a magyar, orosz, angol ember stb. bioszféráját, környezetének azt a darabját, mely még hozzátartozik, és azt is, amely már a családé, a rokonoké, szomszédé stb. A párbeszéd kommunikátoraitól eltávolodva lassan megszámlálhatjuk és értékelhetjük életviláguk (*Lebenswelt*) szelvényeit.

Ha viszont a tér- és időbeli elmozdulás (*displacement*) jelenségét alkalmazzuk az ember „*kiterjesztésére*”, akkor mintegy karteziánus és saussure-i koordinátatengely mentén követhetjük horizontálisan a távoli, a földrajzi környezetet, a vertikális tengely mentén pedig a múltba távozunk, megismerhetjük a párbeszélő ember, a nemzet történelmét.

Mindéz levezethető a kommunikáció alapállásából, a nem verbális rendszerekből, a közvetlen és a távolabbi *milieu-ből*. Az állati kommunikáció *hic et nunc* szituációjából a humán szféra a nyelv segítségével megfordítja az időt, átrepüli a távolságokat, sőt a vágy, a remény, a norma szűrőin át, az igeragozás modális változatainak keresztül a nem valóságos világokat, a modern logika „*lehetséges világait*” is birtokba veheti.

Igen nagyfokú egyszerűsítéssel azt mondhatjuk tehát, hogy a legegyszerűbb párbeszéd szituációjából levezethetjük a kommunikátorok anyanyelvének teljes kultúráját. Földrajzot (távolságok), történelmet (időbeli távolságok), tárgyi néprajzot (a környezetében és a távolabbi környezetekben fellelhető „*tárgyak nyelvét*”, a tárgyak minőségét, elhelyezését).

Az az utca, ahol a kommunikátor lakik, valamilyen tulajdonnévvel neveztetett meg, s ennek irodalom- vagy történelembeli helye is megismerhető (Széchenyi utca, Kossuth utca, Arany János utca stb.). Szobrok díszítik a város tereit, festmények a lakóházak és a múzeumok falait, lehet hogy mozi, színház sincs messze a párbeszéd szituációjától.

Talán nem kell mindent végiggondolnunk, mégis belátható, hogy a nyelvközösség teljes kultúrájának leglényegesebb szempontjait a kommunikáció fogalmának kiterjesztő értelmezése révén igen maximális terjedelemben megkaphatjuk. Most már csupán az a kérdés, hogyan történjék a szelekció? Ehhez a kérdéshez igen nagy tapasztalat, optimalizálási érzék szükséges, valamint annak a belátása, hogy a „*kultúra adatai*” között maga a célrendszer szelektál. Azok szerint a célok szerint hanyagolhatunk el vagy súlypontosíthatunk művelődési tartalmakat, amelyek a nyelv, a mi esetünkben a magyar nyelv oktatásának az irányát megadják.

II. Mindvégig a műveltségről, az országismeret tudományháttéréről szoltunk, de nem említettük meg, hogy ez a nyelv oktatását kíséri végig. Azért vettük fontolóra a kultúraelméleteket, hogy világosan lássuk a „*műveltségi anyag szegmentálásának*” technikai háttérét. Sokkal többet magáról a nyelvoktatásról ebben az előadásban nem kell mondanom. Erről igen gazdag szakirodalom áll rendelkezésünkre, és elvei, problémái – legalábbis alapfokon – megoldódtak. Ami a nyelv és a műveltség összefüggésrendszerében viszont kidomborítandó, az éppen az, hogy a kettő egyáltalán nem választható el egymástól. Talán még a szemeszterek tervezésében sem. Idegen nyelvet, tehát a magyart mint idegen nyelvet is csak kétféleképpen lehet tanítani, tanulni:

- a) gyakorlati céllal, pusztán a felszínes nemzetközi érintkezés kedvéért,
- b) művelődési és gyakorlati céllal.

Sokkal kisebb igényű az a nyelvoktatási forma, amelyben egy adott *lingua franca*-t, például az angolt Európában és Amerikában, vagy a szuahélit Afrikában, vagy az indonéz nyelvet Óceánia világában azért tanulják, tanítják, mert két eltérő anyanyelvű ember, vagy csoport harmadik, közvetítő nyelvnek használja. Ebben az esetben a nyelvet valóban „*lefejezték*”, hiszen még szólásai, közmondásai sem használhatók.

A nyelvműveltség tehát alapvető az oktatásban. Az eddigiekben pedig a műveltségről beszéltem. Felmerül azonban egy nagy kérdés a műveltségi anyag optimalizálásával kapcsolatban: mit tartalmaz az általános műveltség, és van-e egy, oszthatatlan szellemi leltár, amely valóban általános mérnöknek, szakmunkásnak, énektanárnak, közgazdásznak? Felfogásom szerint ilyen általános műveltség nincs. Álprobléma tehát az, hogy egy adott szinten még több festőről és költőről kellene-e tudni, vagy esetleg a termodinamikai törvényekhez kellene konyítani. Ha azonban az emberi munkamegosztás nagy irányvonalai értelmében gondolkodunk, könnyen elképzelhető, hogy többféle általános műveltségideál is van. Hadd adjam elő erre vonatkozó elméletemet, amelyet egy ízben Londonban is ismertettem.

1. A *filológiai-történeti-filozófiai műveltségváltozat* az, amelyet manapság még kizárólag az általános műveltség mintájának tekintenek. Ez kétségtelenül igen fontos és humán, sőt humanizáló erő, amelyet egy célnyelv elsajátításánál is meg kell közelíteni, természetesen a célnyelv vonatkozásában.

2. A *műszaki-mérnöki műveltségváltozat* háttérében a matematika és az alkalmazott matematika húzódik meg. A mérnöki embertípus gazdagabb fogalom, mint a műszaki emberfogalom.

A tárgyak és létesítmények mozgásának, irányításának területe, amely igen sok metaforikus „*átfedést*” tartalmazhat az első pontban megjelölt változattal is. Mégis, ebben a műveltségváltozatban a nyelvtörténet **Newton** szövegeket közöl, **Leibnitz** matematikai műveit, **Lomonoszov** munkáit. Ugyanígy valamennyi jelenleg megszokott diszciplína a mérnöki-műszaki területről emeli be a nyelvi tartalmakat. Az első pontban megjelölt tartalmakból éppen csak egy minimumot tartalmaz.

3. A *gazdasági-jogi műveltségeszmény* háttérében ma már ugyancsak a matematika alkalmazása húzódik meg egyéb elméleti tömbök mellett. A gazdaságtörténet korszakainak ismerete, az elmélettörténet, a „*kemény társadalomtudomány*” státusában élő ökonómia ma már egy meglehetősen alapvető műveltséget tartalmaz, amelynek egyes problémacsoportjai mint *homológ struktúrák* jelentkeznek más tudományterületek fogalomrendszereihez képest. Oktatás, egészségügy mint infrastruktúra, a kultúra mint áru, a szolgáltatások kereskedelmének szabályrendszerei egyáltalán nem csupán gyakorlati ismereteket nyújtanak. Az ilyen műveltségszelvényt történetiségében jellemezhetik a **Ricardo**, **Smith** és **Marx**-szövegek, a szükséglet-telítettség és a határhaszon akár magyar klasszikusainak az ismerete is, valamint például a római jog, amely a földközi-tengeri *Európabölcső* szférájának egyik legértékesebb mozzanata volt. Ha a mai turista végig sétál például Nyugat-Berlin utcáin, megpillanthatja **Savigny** nevét, akit csak a római jogból ismerhet.

4. A *biológiai-orvosi kultúra, szakműveltség* a negyedik variáció, még pontosabban általános szakműveltség. Az etológia, az anatómia, az orvostörténet adják meg historikus veretét, „*szellemtudományos atmoszféráját*”.

Való igaz, hogy az interdiszciplínák korában a négy ismeretblokk nem élhet egymástól elszigetelten. **Konrad Lorenz** osztrák etológus ért a generatív nyelvműlethez is. **Ferruccio Rossi-Landi** gazdasági nyelvészetről írt, **Polányi Károly** megfogalmazta a pénz szemiotikáját. Az alkalmazott nyelvészet szférájában ismerni kell a „*language-engineering*” fogalmát. A közgazdász napjainkban egy kicsit már mérnök is, a mérnökképzés pedig már azelőtt is magába foglalt bizonyos elemi közgazdasági ismereteket, hogy segítséget adjon az üzemmérnök szintje fölött működő vállalati mérnöknek. Van tehát egy közös, interdiszciplináris sáv, amelynek mind a négy információblokkban szerepelnie kell.

Talán nagyon elméleti ízünek érződik eddigi mondanivalóm. Úgy gondolom azon-

ban, hogy a mindennapi nyelv elsajátításán kívül – *nota bene* nem igen tudjuk még pontosan mi is a mindennapi nyelv – éppen a tanuló szakmája, a társadalmi munkamegosztásban betöltött helye döntheti el, hogy melyik kultúraváltozatban mélyedjen el. Van aki **Jedlik Ányosról** fog tanulni, van aki **Semmelweisről**, van aki **Bólyairól**. A filológus ismerkedik majd költőinkkel, képzőművészeinkkel behatóbban.

Felvethető azonban még egy ellenvetés. Mit tegyünk, ha a magyar kultúra bizonyos ágazatai szegényesebbek, üresebbek: kevesebb nevet, találmányt, nagy személyt tartalmaznak, mint a másik? Szinte közhely, hogy míg nagyon nagy a magyar irodalom mind mennyiségi, mind minőségi viszonylatban, igen szegényes filozófiatörténete. Festőink, szobrászaink csak bizonyos korszakokban szerepelnek a világkultúra mappáján. Nos, hadd feleljek az általam megfogalmazott ellenvetésre azzal, hogy ez minden nemzeti kultúra viszonylatában így van. Ismeretes, milyen szegényes a brit zenetörténet, mennyire gazdag ezzel szemben az angol kóruskultúra.

A spanyol **Jovellanos**, aki másodrendű író a XVIII. században, elsőrendű utópista mezőgazdasági reformátor. Napjaink nyelvészeti-logikai szakirodalmában jeleskednek a lengyel, a finn és a holland személységek. Természettudományos műveltségünk sokszor annyira hiányos, hogy egy *filosz* szinte alig tud példákat említeni. Ám mégis nagyon fontos, hogy matematika-, fizika-, kémia-történeti ismereteink legyenek. Éppen a historikus szemlélet enyhíti magának a természettudománynak a *filosz* számára megnyilvánuló merevségét.

Talán megállapodhatunk abban, hogy felállítható egy *ideális mátrix*, amelynek sorait a történelmi korszakok adják meg – tudva persze a korszakolás nehézségeiről – oszlopait pedig az egyes nyelvi közösségek, országok, nemzetek nyelve-kultúrája. Világos, hogy a sorok és oszlopok metszéspontjainál kialakult kockák között egy-egy nemzet, ország, nyelvi közösség esetében akadnak majd „üres kockák”. A kultúra igen sok ágazata internacionális, még pontosabban nemzetek között ide-oda kanyargó áramlat. Csak a verbális kultúra kötött erőteljesen az egyes nyelvekhez. Üres kockákkal számolnunk kell.

Azzal is számolnunk kell azonban, hogy vertikálisan sem egyforma számúak az egyes kockák. Hiszen a kétezereves francia műveltség eleve több kockát tartalmaz, mint az ezeréves magyar. A műveltségi kockák száma nem függ össze az államiság történetével. Lengyelország sokszor nem volt önálló állam, kultúrája mégis kitölti az évezred szinte valamennyi kockáját. Ahol egy nyelv több állam területén volt a kommunikáció és a kultúra eszköze, ott külön oszlopokat kell jelezni, mint például a német műveltség történetén belül kezdetben különböző fejedelemségek sávjait, később Svájcot, Ausztriát stb.

Mindehhez árnyékszerűen tapad a nemzetkép. Ismerni nagyjából ezt is kell. Hogyan szemlélte a német a magyart, a magyar a németet stb. Ez még az alapszókincsben is tükröződik (pl. *deutlich*, *megmagyaráz*, *angolosan távozni*, *to take a French leave* stb.). Maga az etimológia sok érdekes fogódzót nyújt egy nyelv és műveltség „belső formá”-jának tanulmányozásához.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a műveltséget jelölő mátrixban egyenlőtlen számú „*telt kockák*” szerepelnek az oszlopok korszakokat jelző szférájában. Ám a témák, a motívumok, az „*európémák*” például, ahogy ezt egy nyelvtipológus elnevezte, országról országra, népről népre szállnak át. *Don Quijote* és *Sancho Panza* viszonya felvillan a *Till Eulenspiegel* és *Lamme Godzak*, „*Flandria zsákja*” interperszonális viszonyában. Az argentin pampák „*gauchó*”-ja egybevethető a magyar *Rózsa Sándorral*, *Háry János Münchhausen* báróval. Népdalok motívumai távoli területeken keverednek

össze. Vannak mimetikus művek, amelyek kultúrák közötti, olykor alkotó utánzás, vagy hatásbefogadás jelképei. Ezek még időszakokban sem egyeznek mindig. **Pilinszky János** **Rilke** lírai alapattitűdjét folytatja. A magyar ballada alapidőszaka a XIX. század, a spanyolé a huszadik. Az időben is eltolódott hatások között vannak későiek. **Füst Milán** költeményei a latin líra szellemi örökösei. Szaporíthatnánk a példákat. Kiegészíti mindezt a remek műfordítások irodalmi anyaga. Mindezt át meg átszövi a hermeneutika, a megértés, nemzetek, népek, nyelvek közöttisége. Egy nemzeti kultúra önnön tükörképében visszaverődnek „*történelmi partnerei*”-nek nagy alkotásai.

Ami a szelekció alapvető szempontját megadhatja, az éppen a *kontrasztivitás*, ezáltal azonban a történelem, a kultúra világában.

A konfrontáció, az egybevetés, az összehasonlítás fogalmának legmélyére hatolva azt vehetjük észre, hogy az összehasonlítás, a komparáció szemléleti — logikai műveletével állunk szemben. Azt kell tehát a mátrixban a kockák kitöltésében alkalmazni, ami nagyjából egybevethető, ami tehát felfogható és megérthető. Így azután a magyarul tanuló nyugati vagy keleti diák műveltségünknek azokat az elemeit fogja tanulni, amelyekre „*ráhangzási alapja*” van. **Thomas Mann** történelmi regényeinek ismeretében könnyű lesz **Kodolányi János** hasonló, sokszor talán mélyebb és nagyobb értékű regényeinek a megismerése. Még akkor is, ha csak töredékek olvasására van mód. Két szűrő szempontot állapíthatunk meg: a hasonlót és a teljesen eltérőt, a teljesen népit, nemzetit. Vannak másféle keveredések is. **Borchert** regényt írt a hazatért német katona ott-honképtelenségéről. A második világháború borzalmi után nem tudja átlépni a küszöböt. A magyar **Farkas Ferenc** operája ezt vitte színre. Német történelmi tárgy magyar zenei szövetbe ágyazva. **P. Celan**-t életrajza egyszerre kapcsolja Romániához, a volt Monarchiához, Ausztriához, Nyugat-Németországhoz és Franciaországhoz. Nyelvezete mégis német. **Marc Ouaghebeur** francia nyelvű versei ihletőjének **P. Celan**-t tekinti, ahogyan az **Georg Büchner** és **Stefan Mallarmé**-t érezte élete, alkotásai mögött.

Mindez nem zárja ki akár a legszigorúbb szelekciót sem. Csak éppen szerepelnie kell a „*komparatív pontoknak*” a tanulás folyamatában. Minden nyelvtanulás akkulturáció is: a világ megduplázása egy másik műveltség szemüvege révén. Az akkulturáció legelső, alig értékelhető szintje a *címke műveltség*, bizonyos tulajdonnevek ismerete. Senki más képpen nem juthat el a műveltség anyagához. Ez az input. Ezt látja — amint mondtam — az utcanevéken, ha például Lipcsében végigmegy a **Käthe Kollwitz** utcán vagy ha Madridban a nagy téren megpillantja az elmés és nemes lovag szobrát.

Vannak kulturális emblémák, egy-egy korszak műveltségi szférájának szellemi címei. Ilyen a magyar *Mátyás-korszak* *Visegrádja*, az *erdélyi Szárhegy* *Bethlen kastélya*, *Zólyom várának felirata Nagy Lajosról*, *Gül Baba* szellemi arcképe.

Ahol az értékek, a szemléleti formák, a korszakok értékelése ellentmondásos, bizonytalan, gyakran változó, ott az ideológiai veret adja meg a viszonylagos bizonyosságot. A *Mátyás-imázs* fellelhető szlovén irodalmi műben is, a „*Mihaszna Markó és Mátyás király*” legendás prózájában. De ez az imázs már keverék, vegyület. *Barbarossa* elemek fonódnak össze *Hunyadi motívumokkal*. A konok opposzió attitűdjéről **Jókai Ráb Rábyja** árulkodik, egyik legegyetemesebbnek tekinthető regénye. A még mindmáig újra meg nem jelent *Elsodort falu* **Reymont** nagy parasztreghényével van kölcsönös visszhangszférában.

Mit jelent mindez a gyakorlat szigorú világában? Azt, hogy történészek, művelődéstörténészek, filozófusok, irodalmárok — ne is folytassuk — közös munkacsoportjának, *team*-jének kellene megírni azt a műveltségi minimumot, amely nemzeti műveltségváltozatok komparációján állítja fel a kulturális mátrixot. Szükséges ebben a munkacso-

portban a zenész, a zenetörténész, az esztéta, a klasszika-filológus, és a különböző szakos tanár, vagy kutató. A mátrix kockáinak kitöltése pedig akár a spengleri „*kultúrszinkronok*” formájában képzelhető el.

III. Végezetül egy pár szót szólok a módszerről is. Semmi sem indokolja a műveltség nyelvi anyagainak a kizárását bármely tananyagból. A képzőművészet diaképei, a szalagra rögzített kórus és zenedarab, a könnyen elmesélhető narratív alapegység, a nemzeti múlt eseményei nem jelentenek például nehezebben beszédbe ölthető anyagot, mint pl. egy külkereskedelmi tárgyalás részletes ismertetése. Ami pedig az olvasás tanítását jelenti, az éppen ilyen anyagok szerepeltetésével lehet sikeres.

Anyanyelvünk a magyar nyelv és a föléje boruló nemzeti kultúra Európaképes, időálló és mennyiségileg is reprezentáns szellemi struktúra. Igazán ez motiválja a külföldit, nem a Tokaji bor vagy akár a villámtanfolyamok a Dunakanyarban. Ez a munka fájdalmas és szép, keserves és sokszor önmarcangoló. Szembe kell nézni **Georg Kővári** Bécsben megjelent hírhedt könyvével, de ismerni kell például az 1939-es párizsi *Coopération intellectuelle* felsőoktatáselméleti anyagainak reánk vonatkozó részeit is. **J. Lotz**, **A. Sauvageot**, **Jean Perrot**, **Klára Majtinszkája** és sokan mások a nemzetközi hungarológia úttörői voltak, és azok ma is. A hungarológia birodalma széles és fényes birodalom, nincs is még teljesen feltérképezve. Alapja bizonyosan a nyelv, ami félig már indoeurópai, félig azonban az eredet jegyeit mutató *Jánuszarcú* kommunikációs rendszerünk a beolvadt német és török, latin és szláv szavaival, szólásaival, témarendszerével. Maga a nyelv rendszere is sejteti az irodalom gazdagságát, hiszen nem egy részrendszere – az igekötők és a szóalkotás például – sejteti a potenciális kreativitást. Lehet, sőt valószínű, hogy vannak olyan korszakok – nagy költő és író sugallta ezt – amikor egy népet, jövőjét kultúrája menti meg. Éppen ezt hagynánk ki a mi magyartanításunkból?

SZÉPE GYÖRGY

# A PÉCSI JANUS PANNONIUS TUDOMÁNYEGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁRÓL, AZ OTT FOLYÓ NYELVI ÉS KOMMUNIKÁCIÓS NEVELÉSI PROGRAMRÓL

1367-ben Pécsen alapították meg az első magyarországi egyetemet, ez azonban a történelem viharait nem élte túl. Az első világháború után Pécsre költözött a pozsonyi tudományegyetem, ma is működik az állam- és jogtudományi kar formájában az egyik kara. A bölcsészettudományi kara megszűnt a harmincas évek végén. A második világháború után az orvoskar önálló egyetemmé vált, így aztán hosszú ideig „egyszarű” volt ez az egyetem. A hetvenes években létesítették a második kart: a közgazdaságtudományi kart.

1982 január 1-én pedig az addig önállóan működő Pécsi Tanárképző Főiskolát megszüntették, és Tanárképző Kar néven az egyetemhez csatolták. Az új – most már három fakultással rendelkező – egység ekkor vette fel a Janus Pannonius Tudományegyetem nevet.

Az új tanárképző kar alapításakor kapta azt a feladatot, hogy alakítsa ki kísérlet által azon „egységes tanárok” modelljét, akik egyaránt képesítve lesznek az általános iskola felső tagozatában és a közép fokú iskolákban található oktatási-nevelési feladatok ellátására. (Megjegyzem, hogy az ötvenes évek elején az én korosztályom még ilyen oklevelet kapott, tehát ez nem igazán új feladat.)

Egy évnyi előkészület – az új tantervek elkészítése, az oktatókollektívák kialakítása, az egyetemista diákok felvétele stb. után – 1983 őszén indult meg az „egységes tanárképzési kísérlet”. 1986 őszén már a negyedik évfolyamban vannak a diákjaink, az első diplomázó évfolyam 1988 júniusában végez. Most tehát az első öt éves tapasztalatszerzési ciklusnak alig vagyunk túl a félidején.

Az „egységes tanárképzési kísérlet” egyelőre csak néhány társadalomtudományi szakra terjed ki, idén ősszel a következő szakpárosításokkal vettünk fel csoportokat:

magyar: nyelvészet – irodalom

magyar – orosz,

magyar – angol,

magyar – francia,

magyar – olasz,

magyar – művészettudomány,

történelem – orosz,

történelem – angol,

történelem – francia,

történelem – olasz,

Általában egy-egy csoportot vettünk fel ezekből a szakokból, az oroszsal párosított csoportokból kettőt-kettőt, a franciával és olasszal párosított szakokból felet-felet. Összesen évi 10–12 csoportnyi diákot vettünk fel. Öt év alatt mintegy 600 diák tartozik majd az egyetemnek ehhez a részlegéhez.

Természetesen máris tervbe vették a kísérlet fokozatos kiszélesítését. Szó van társadalomtudomány szakról, német nemzetiségi szakról, földrajz szakról, fizika és természetismeret (*science*) szakról. Ami pedig a kombinációs lehetőségeket illeti, 1987 őszétől kezdve várhatóan lehetségessé válik a két idegen nyelv párosítása.

Az imént a csoportokat említettem. Ezeknek a tanulói csoportoknak kitüntetett fon-

tossága van az úgynevezett „kiscsoportos” oktatás keretében. Ennek az a lényege, hogy a tanórák többségében nincs külön előadás, hanem olyan kiscsoportos foglalkozások találhatók, amelyek ellátják az új anyag közlésének feladatát, de ugyanakkor a hajdani szemináriumi feldolgozásokét, vitákét is. Természetesen megmaradtak a professzori előadások egyes tárgyakból, amikor az egész évfolyam jelen van, ezek aránya azonban legfőleg az egész képzési időnek.

Egy tanulócsoportban 12 diák vesz részt, előfordul, hogy egyes csoportok megnövekednek, azonban 18 főnél nagyobb csoportokat mindenképpen kettévágunk. — Nyilvánvaló, hogyha egy tanár hetenként találkozik — asztal mellett ülve — 12 diákkal, akkor igen jól megismeri őket. Ehhez még hozzájönnek a tutori órák, amelyek félcsoportban folynak, valamint a személyes konzultációk. Ilyen körülmények között nincs szükség sok vizsgára. Egy diáknak egy évben maximálisan négy vizsgája lehet: szigorlatból és kollokviumból összesen négy. Valamennyi egyéb óráért gyakorlati jegy jár, ezek közül néhány „kollokvium értékű gyakorlati jegy”.

A heti óraszám is jóval kevesebb, mint a többi magyarországi bölcsészkaron. A heti óraszám 25 órában van maximálva. Viszont a tanév hosszabb, mint másutt, mivel kevés a vizsga, ezért nincs is szükség hosszú vizsgaidőszakra (amellett, hogy a diákok számos tárgyból hétről-hétre tudnak készülni, tanulni), így aztán 32 hétig tart a szorgalmi idő. A teljes tanévet négy negyedévre osztjuk, mindegyik nyolc hétből áll. Ez a negyedéves rendszer nagyobb mozgékonytságot tesz lehetővé egyes tantárgyak beállításában, az iskolai gyakorlatok beosztásában, s nem utolsósorban a vendégtanárok meghívásában.

Természetesen Pécsen is megmaradnak a kétszakos tanárképzés hivatalos kellékei. Egy-egy szakra külön-külön heti 7–10 óra jut, végig heti 3 óra jut pszichológiai és neveléstudományi tárgyakra, ugyancsak végig 3 óra jut filozófiára, filozófiatörténetre, szociológiára, politikai gazdaságtanra és egyéb olyan tárgyakra, amelyek együttesen adják ki a marxizmus-leninizmus tantárgyblokkját. Emellett valamennyi diáknak itt is két idegen nyelvet kell tanulni, az idegennyelv-szakosoknak a saját szakjukon kívül még egy másikat. (A heti 25 órás kvótán felül található öt éven át a testnevelés, ennek az új típusú megvalósítását még kísérletezni kell.)

Valamennyi magyartanári oklevelet szerző diáknak öt éven át kell tanulni a *Magyar Nyelvi Alap-Programot* heti 3 órában. (A heti 3 óra voltaképpen azt jelenti, hogy ez mellékszak.) Nézzük meg, hogy miből áll ez a program. 16 negyedévnyi modul kötelező minden csoportnak, ebben már benne van jó néhány választható speciális kollégium is. Amennyiben egy csoportnak ennél több ideje jut a programra, akkor a gazdag kínálatból különbözet is szabadon választható. Az egyszerűség kedvéért idefőm a *Magyar Nyelvi Alap-Program* általános óratervét:



Tárgyak/Modulok:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Magyar hangtan	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Magyar nyelvészeti proszeminárium	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Magyar grammatika	—	—	3	3	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Uráli nyelvészet	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Magyar nyelvtörténet	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—
Nyelvi nevelés	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—
Dialektológia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—
Névtan	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—
Pszicholingvisztika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—
Szociolingvisztika	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—
Nyelvészettörténet	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
Kötelezően választható magyar nyelvészeti órák	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	1	1	1	1	1

Az I. szigorlat a 6. modul után kerül sorra, ennek tárgya a *Magyar hangtan* és a *Magyar grammatika*. A II. szigorlat — a 11. modul után — az *Uráli nyelvészetet* és a *Magyar nyelvtörténetet* tartalmazza. A 12-től 15-ig terjedő négy modul egyik tárgyából kell kollokválni. Az államvizsgának pedig tárgya a *Nyelvészettörténet*, valamint a *Nyelvi nevelés*.

Viszonylag új tárgy a *Magyar nyelvészeti proszeminárium*, amely filológiai és gyakorlati-nyelvészeti bevezetést nyújt. A *Nyelvi nevelés* a hajdani anyanyelvi szakdidaktika (metodika, tantárgypedagógia) új formája, amely voltaképpen vegyes tárgy: az anyanyelvi nevelésben alkalmazott nyelvészet és pedagógia, ezt a tárgyat tanulják a diákok iskolai gyakorlatuk idején is, ekkor azonban ennek a funkciója abban áll, hogy szintetizálja a tanítási gyakorlatok tapasztalatait. (Kétszer negyedévig végeznek iskolai gyakorlatot a diákok: III. vagy IV. éves korukban egy általános iskolában, V. éves korukban pedig egy középfokú tanintézetben. Ez idő alatt semmilyen egyetemi órájuk sincs, a már említett *Nyelvi nevelés* kivételével. Megjegyzendő, hogy valamilyen formában mind az öt évben töltenek néhány hetet a diákok iskolában.)

A következő választható órák közül erősen ajánlott a 7. és 8. modulban valamely uráli nyelv tanulmányozása, a diákok többsége belátja, hogy ez nagy mértékben segíti az *Uráli nyelvészetet*. Ezenkívül is van néhány különösen ajánlott óra: ilyen a *Latin nyelv* mindazok számára, akik nem tanultak a középiskolában latinul, aztán ilyen a magyar — idegen nyelv szakpárosítású diákok számára a *Magyar mint idegen nyelv* (amely nagyon népszerű tárgy Pécsen), az enyhe beszédhibával rendelkezők számára előírhatjuk a *Logopédiát*, illetőleg a *Beszédművelést* (úgy is, mint a diák saját kommunikációjára irányuló kollégiumot.)

Ezen órákhoz a másik szakjukon a diákok bizonyos általános nyelvészeti órákat is tanulnak:

I. éven a *Bevezetés a nyelvészetbe* című probléma-orientált kollégiumot, a III. éven az *Általános nyelvészet* című elmélet-orientált kollégiumot, az V. éven pedig a *Jelenkori nyelvészet kérdései* című irányzat-orientált kollégiumot. Valamennyien tanulnak az I. éven legalább egy negyedéven át *Szimbolikus logikát*, a II. évben pedig két negyedéven

át tanulják heti 3–3 órában a *Kommunikáció* c. tárgyat, amely valamennyi tanárjelölt számára kötelező.

Egy csoportnak az a hivatalos neve, hogy „magyar: nyelvészet – irodalom”. Ők ugyanúgy megkapják a *Magyar Nyelvi Alap-Programot*, mint bármely magyar szakos, hisz nekik is az a fő feladatuk, hogy elsősorban tanárok legyenek. Ezen felül azonban egyebeket is tanulnak.

A nyelvészeti főszakosok négyszer annyi *Szimbolikus logikát* tanulnak, emellett olyan tárgyakat is, mint *Matematikai struktúrák*, *Számítástechnika* és *Kvantitatív nyelvészet*. Az első két éven nekik két extra nyelvük is van: a *finn*, amelyet egy egész éven át tanulnak élő idegen nyelvként, valamint a *latin* (vagy a már latinul tudók számára a *görög*). S valamivel több kötelezően választható órájuk van nyelvészetből, mint a többi magyar szakosnak. Megemlítenéd, hogy ezek a nyelvészeti főszakosok igen nagy buzgalommal tanulnak mindenféle idegen nyelvet, gyakran saját önszántukból. (A választható idegen nyelvek száma négy év alatt háromról tizenegyre ugrott fel, olyanok jelentek meg, mint a beás cigányok nyelve vagy az oszmán török vagy a kínai.)

A nyelvészeti főszakosok a felső három éven is folytatják a *Magyar Nyelvi Alap-Programot*, a nyelvtanulást és a kötelezően választható kollégiumokat. Emellett azonban ők heti 4 órában szakosodnak.

Egyelőre háromféle *specializációra* van lehetőség: *Általános nyelvészet: pragmatika és szövegnyelvészet*, *Kommunikáció*, *Alkalmazott nyelvészet* (ezt fölvehetik olyanok is, akik a magyar szak vagy a történelem szak „elejtésével” egy idegen nyelvi szakon váltak egyszakossá.) 1987-től tervezzük az „*Uráli stúdiumok*” specializáció megindítását. A következő években pedig egy magyar nyelvészeti specializáció lehetőségére gondolunk. A szakosodás révén ezek a jövőendő egyszakos magyartanárok egy-egy szűkebb területen ugyanolyan mély kiképzést kapnak, mint a másik három magyarországi bölcsészkaron az általános és alkalmazott nyelvészet szakosok. (Egyébként az egyszakos magyartanár-képzés ötletét a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem egyik neves magyar nyelvészprofesszorától vettük át.)

A specializációban kivételes körülmények között részt vehetnek más szakosok is.

A fenti három szak egyedülálló Magyarországon. A *Kommunikáció* tudomásunk szerint egyedülálló a szocialista országok között, de föltehetően ez a helyzet a másik két megindított szakkal is. Hadd jegyezzük meg, hogy az alkalmazott nyelvészek voltak az elsők az egyetemen, akik tudományelméletet tanultak, hiszen nekik a lehetséges alkalmazások érdekében széles spektrumban kell áttekintéssel rendelkezni elméleti és gyakorlati szakmákról. De ezen a szakon foglalkoznak az idegen nyelvek tanításának nyelvészeti stúdiumaival, s az ő számukra kötelező kollégium a *Magyar mint idegen nyelv*.

A specializációk máris bizonyos átmenetet alkotnak a posztgraduális programok felé. Így például a három évre tervezett kommunikációs posztgraduális programnak a második évére vesszük majd fel azokat, akik a kommunikációs szakosodást elvégezték.

A posztgraduális programok kialakítása már megkezdődött, nem érjük be azzal, hogy pillanatok alatt sok végzett szakember regisztráltatta magát egyetemi doktorátus megszerzése érdekében, illetőleg máris van néhány aspiránsunk (a friss terminológia szerint „tudományos továbbképzési ösztöndíjas” a nevük), szeretnénk olyan posztgraduális szakembereket kiképezni, akikre Magyarországon szükség van, de akiket valamilyen ok miatt nem tudnak kiképezni a hazai felsőoktatási intézményekben.

Az 1985 őszen megindított intenzív pedagógus továbbképzésből is igyekeztünk alaposan kivenni a részünket: Pécsen tartották az idegennyelv szakosok országos központi tanfolyamát, és saját kezdeményezésünkől máris beindítottunk olyan kísérleti szako-

kat, amelyeknek elég nagy a sikerük (például magyartanárok számára szövegtan-szemiotika-retorika kombinációt.)

Hadd térjek vissza a kötelezően választható, illetőleg az ajánlott speciális kollégiumokra. Arra törekszünk, hogy a jövőbeni magyartanárok és nyelvészek az érdeklődésüknek megfelelő kollégiumokból széles választékot kapjanak. A már említett nyelv-órákon kívül mindenféle nyelvészeti, szemiotikai, kommunikációs és egyéb órákat hallgathatnak, de a mi listánkon szerepel a *néprajz* és a *folklor* is. Megpróbáltuk újra bevezetni a magyarországi felsőoktatásból kiszorult *gyakorlati irodalmi órákat* is, eddig sorra került az *Írói mesterség* és *A drámaírói mesterség* c. kollégium. A végig lelkesen tanuló-gyakorló diákok ezt úgy értékelték, hogy végre nem kell eltitkolni irodalmi hajlamaikat. (A *stilisztika*, a *retorika*, a *poetika* és a *verstan* egyébként az irodalmi program kötelező órái között szerepel, erről Bécsy Tamás ad majd tájékoztatást.)

A Magyar Nyelvi Tanszék, az Orosz Tanszék, az Angol Tanszék és a még nem önálló tanszéki jogú (de máris tanszéki súlyú) francia és olasz oktatási egység („Szeminárium”) 1986-ban *Nyelvi és Kommunikációs Intézet* keretében egyesült. Ez lehetővé teszi a párhuzamos kollégiumok tapasztalatainak közvetlen figyelembevételét az egyes nyelvi programok között, valamint az átfedések kiküszöbölését a kétszakosok hasonló tárgyai között, de leginkább lehetővé teszi a tudományos és oktatási munkamegosztás olyan szintjét, amelyet egyébként a csekély létszámú tanszékek önmagukban nem tudnak elérni.

A *Nyelvi és Kommunikációs Intézetben* egyébként elég nagy a pezsgés, szinte kéthetenként van valamilyen rendezvény, amelyen más intézményekből – az országból, más országokból – is akad résztvevő. Az egyetem hatására általában feldúsult, felgyorsult a tudományos élet Pécsen. (Ennél a pontnál kell megemlíteni a *Janus*-t, az egyetem új típusú folyóiratát, amely már kapható lesz akkor, amikor ezek a sorok napvilágot látnak.)

A *Nyelvi és Kommunikációs Intézet* keretében folyó programok közül a legfrissebb a francia és az olasz program. Ezek nem ugyanolyan „nyelvi és irodalmi” orientációúak, mint a többi magyar filológiai szak programja. A francia programot például inkább a *frankofon civilizáció programjának* nevezhetnénk, a francia nyelv és Franciaország irodalma és műveltsége mellett ugyanis olyan tárgyak is nagy súlyt kapnak benne, mint Belgium, Kanada, Svájc és Afrika frankofon részének irodalma és civilizációja (művészet, zenéje, filmje.) Mondanom sem kell, hogy valamennyi érdekelt ország nagy tetszéssel – és jelentős könyvadománnyal – nyugtázta azt, hogy műveltségét egyetemi tárgyként tanítják Pécsen. (Egyébként kiderült, hogy a krakkói egyetemnek is hasonló a felfogása ebben.)

Nyilvánvalóan szükség van vendégtanárookra is ilyen típusú programok eredményes megvalósításához: ezek egy része lektor, vagyis nyelvtanár, más része pedig hosszabb-rövidebb ideig itt tanító külföldi társadalomtudományi szakember, tehát nem feltétlenül nyelvész vagy irodalmár. Különleges preferenciával fogadjuk majd azokat a kollégákat, akik kutatóévüket (*sabbatical leave*-jüket) kívánják eltölteni Magyarországon.

Mind a belföldi, mind a külföldi kollégákra vonatkozik, hogy az intézeti keretben egyaránt lehet tanítani általános (elméleti) tárgyakat, mégpedig magyarul vagy idegen nyelvi csoport számára az adott idegen nyelven, valamint leíró történeti tárgyakat az egyes nyelvi programok keretében (szintén magyarul vagy idegen nyelven). Szeretnénk visszaállítani azt a helyzetet, amikor úgyszólván valamennyi egyetemi oktató kötelességének tartotta, hogy időről-időre elméleti tárgyat is oktasson.

Végül hadd említsem meg, hogy egy ilyen új típusú egyetemi tevékenység igen gazdag kapcsolatrendszer kiépítésére is alkalmas, sőt megfelelő együttműködők hálózata nélkül nincs is sok esély arra, hogy a magunk erejéből mindent megvalósítsunk. Igen nagy

mértékben számítottunk a másik két egyetemi kar oktatóinak közreműködésére, a gyakorlóiskolai és más pécsi pedagógusok segítségére, a pécsi és máshonnan jövő meghívott előadók munkájára. (Az utazó tanárok aránya körülbelül akkora, mint a franciaországi egyetemeken.) Néhány közös akciót együtt bonyolítottunk le: egyetemiek és egyetemen kívüliek.

Ilyen például az 1987-ben felállításra kerülő kéttannyelvű gimnáziumok intézménye, amelyben az egyetemről igyekszünk segíteni a francia, olasz, orosz, illetőleg egy másféle típusú kéttannyelvű angol gimnázium munkáját Pécsen, valamint Mohácson. — Aztán ilyen a pedagógusok intenzív továbbképzése, amelyet jórészt az egyetemről szervezünk bevallottan azzal az igénnyel, hogy ez a tevékenység is bekapcsolódjon a posztgraduális rendszerünkbe, de mindebben igen nagy mértékben támaszkodunk a megyei pedagógiai intézet közreműködésére is. — S hasonló akció lesz az a nyári egyetemi tanfolyam, amelyet 1987-ben szeretnénk megindítani a kelet-európai kultúra tárgyköréből angolul (a későbbiekben más nyelveken is), — ebben meg számos belföldi és külföldi intézménynek és kollégának a segítségét szeretnénk megnyerni valamennyi formában.

A záró megjegyzésem a külföldön magyart tanító kollégáknak szól. Mi nem tudjuk elképzelni, hogy valaki Magyarországon diplomát kapjon egy idegen nyelvből anélkül, hogy legalább egy szemesztert külföldön ne tanult volna felsőoktatási intézményben (nemcsak nyelvtanulás célkeretében, hanem szabályszerű egyetemi, főiskolai tanulmányok formájában.) Ugyanez a véleményünk a külföldön magyar diplomát megszerezni kívánó diákokkal kapcsolatban is. Éppen ezért felajánljuk, hogy bármilyen *diákcsere* lebonyolításában szívesen közreműködünk, akár konzultánsként, akár lebonyolító intézményként. S várjuk a kollégákat is!

## BÉCSY TAMÁS

### AZ IRODALMI KÉPZÉSRŐL

A Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán megindult egységes tanárképzés általános alapelveiről már Szépe György professzor beszélt előadásában.

A magyar szakos hallgatók irodalmi képzése is ezekhez az alapelvekhez igazodik és ezekbe illeszkedik. Az Irodalomtudományi Tanszékre heti 6 óra jut, ugyancsak kiscsoportos oktatási formában, a hallgatók önképzésére alapozva, kevés vizsgával, de az V. évet is teljes értékű, az egyetemen eltöltött időnek számítva.

A képzésnek a szaktárgyra vonatkozó alapelvei több szempont figyelembevételével alakultak ki. Számításba kellett venni, hogy még a teljes öt évre kiterjedő oktatás sem képes teljesen kész tanárokat és szakembereket képezni. Az oktatásnak úgy kell összefonódnia a hallgatók nevelésével, hogy felkeltse bennük az egyetem elvégzése utánra is megmaradó igényt a tanulásra, az állandó önképzésre. Miután kikerülnek az iskolába ezt az igényt több tényező szokta bennük elmosni. Például: a kezdő tanárok alacsony fizetése, amelyből sem lakást nem tudnak venni, sem az értelmiségi életmód igényeit nem tudják kielégíteni. Ezek miatt igen sok kezdő tanár arra kényszerül, hogy szabad idejének jó részét pénzkeresésre fordítsa. Ebből és a mostanában érvényes társadalmi dinamizmusból (a pénz a legfőbb érték) következően a falusi, kisvárosi, de a nagyvárosi tantestületek zömében is olyan légkör alakul ki, amelyben értéktelenné, sőt haszontalanná, fölöslegessé válik az önképzés, a permanens tanulás. Az erre vonatkozó igényt csök-

kenthetik a tanári foglalkozásból eredő veszélyek is. Például olyanok, hogy a tanteremben *eo ipso* ő a legokosabb – még akkor is, ha nem képzi magát, továbbá, hogy ő az, aki értékkel és minősít. Egy másik veszély a tanári pályán való működés ötödik-hatodik évetől kezdődően lép fel. Ez a generációs különbségekből bekövetkező szemléletmódbeli eltávolodás a tanulóktól, hiszen a tanár minden évben egy évvel öregebb lesz, de tanítványai mindig azonos korúak maradnak. Az önképzésre, az állandó tanulásra való igényt még társadalmi, szociológiai, szociálpszichológiai tényezők is támadják. A tantestületekben az adminisztrációt vagy a sok apró tennivalóval járó feladatokat rendszerint az új, a kezdő tanároknak bízzák, a jutalmakat, elismeréseket pedig általában az iskolában eltöltött évek száma alapján osztják. Mindkettő olyan mozzanat, amely igen gyakran elkese-ríti a fiatal tanárokat, s úgy látják, nincs idejük, illetve „nem érdemes” önmagukat állandóan képezni, szemléletüket, gondolkodásukat állandóan felfrissíteni, hiszen nincs rá szükség. Persze ez az egész kérdéskör általánosabb társadalmi mozgásirányokba ágya-zódik, az iskola egyáltalán nem elzárt sziget a társadalomban. Az utóbbi évtizedekben kialakult értékrend természetesen az iskolába is behatolt, mind a tanulók, mind a tanárok valóságához való viszonyát illetően. Ha általában a pénz az érték-koordinátarendszer origója, – ha mindenhol az anyagi érdekeltséget hangsúlyozzuk, gyakran az eszmeiség helyett –, akkor ez az elterjedt értékrend is gátolja, hogy a fiatal tanár szellemi és esz-me-i célokat akarjon megvalósítani. A mai társadalmi erővonalak nemcsak segíthetik, ha-nem bizony gátolhatják is, hogy a fiatal tanár tanulóiért, az adott falusi vagy városi közösségért és tágabb összefüggésben a szocializmus építéséért dolgozzon, ezekért a célokért tevékenykedjen.

Mindezek mellett ott van a gyakorlati tevékenységnek az a hálózata, amelyre az iro-dalmi képzés tervében ugyancsak érvényesíteni kellett a felkészítést. Csak példaként em-lítve, ilyen kérdések bukkantak fel: ismeri-e a magyartanár a képzőművészetek történe-tét annyira, ha kiállításra viszi tanulóit képes legyen a festmények témáját felismerni, például: valamelyik bibliai témát, tud-e a képekről valamit mondani? Mennyire ismeri a régebbi idők művelődését, hallott-e régebbi korok nagy tudósairól? Ugyanezzel a prob-lémakörrel kapcsolatban, de teljesen más aspektusból feltehető az a kérdés is, miszerint általában irodalmat tanít-e egy magyartanár az irodalomórán, avagy az irodalom ürügyén pedagógiai eljárásokat, módszereket valósít meg, melyik irányba tereli munkáját az igaz-gató, a szakfelügyelő, a munkaközösségvezető és az iskolai élet mindennapi gyakorlata? Mindezeket a megoldandó kérdéseket nyilvánvalóan össze kellett kapcsolni az irodalom-tudomány szakkérdéseinek fontos komplexumaival. Ilyenekkel, ismét csak például: az irodalomtörténet, továbbá az esztétika és az irodalomelmélet arányainak, kapcsolatának, belső logikájának egyáltalán nem egyszerű kérdéseivel. Sőt, ezen tudományág más tuda-mányágakkal való összefüggésével, viszonyával, az utóbbi évtizedekben kialakult inter-dísciplinális problémakörökkel. A képzési terv konkrét összeállításában gondot okozott még az is, hogy az elméleti stúdiumok közül az átfogóbbakkal (esztétika) kezdjünk-e vagy a szűkebbekkel (verstan), továbbá, hogy az irodalomtörténeti folyamat mely részei-hez az irodalomelmélet mely részeit csatlakoztassuk, s melyekhez az irodalom különbö-ző szemléletmódjait.

De figyelni kellett arra is, hogy a hallgatók – ez is csak egy példa a sok között – a III. évfolyam valamelyik negyedét az általános iskolában tanítási gyakorlatokkal töl-tik el, s melyek azok a tudnivalók, amelyeket ekkorra okvetlenül el kell sajátítaniuk. (A középiskolában az V. év egyik negyedében gyakorolnak.)

Mindezeket és még sok mást szem előtt tartva először két hosszanti szegmentumot ál-lapítottunk meg: mind az öt éven végighúzódó történeti és elméleti tömböt vagy

vonalat.

Teljesen egyértelmű volt, hogy egy-egy évfolyamnak egy-egy irodalomtörténeti korszakkal kell foglalkoznia. Ahhoz, hogy a magyar és a világirodalom adott korszakán belül művészet- és művelődéstörténeti ismeretekhez is hozzájussanak, a következő megoldás látszott célszerűnek: a magyar és a világirodalom adott korszakából, valamint az adott időszak művészettörténeti és művelődéstörténeti részkérdéseiből hirdetünk kollégiumokat, amelyek közül a hallgatónak egyet kötelező választania. Hogy az irodalomtörténet és ezen belül a magyar irodalom történetének súlyát, jelentőségét, fontosságát növeljük, minden év végére írásbeli és szóbeli részekből álló szigorlatot iktattunk be, amelynek középpontjában a magyar irodalom adott korszakának története áll. Az írásbeli rész az adott korszak műveinek és folyamatainak ismeretét vizsgáló kérdésekből és egy ún. „esszé-kérdésből” tevődik össze. Ez utóbbi valamely irodalomtörténeti, illetve műelemzési kérdés után érdeklődik. Irodalomból ezen a négy szigorlaton kívül más vizsgát, például kollokviumot sem tartunk. Ha az oktatás kiscsoportban folyik, akkor minden félév végén külön szóbeli kollokvium nélkül jegyet kaphat a hallgató a félévben nyújtott teljesítménye alapján.

Az év végi szigorlatra való felkészítés, illetve az irodalomtörténeti folyamatok megismerése céljából ún. „tutori” órákat tartunk, a rendelkezésünkre álló heti 6 órából, szaktárgytól függően heti egy vagy két órát. A tutori órán még kevesebb hallgató vesz részt, mint az egyéb órákon. (A tutorin általában 6, másokon 10–15.)

Az esztétikának, az irodalomelméletnek és az irodalom különböző szemléletmódjainak a tanítását a másik, az elméleti tömbben vagy vonalban összevontuk. A történeti és az elméleti órák aránya így 50–50%. Az elmélet oktatását illetően az látszott célszerűnek, ha az átfogóval kezdjük, ezért minden I. éves hallgató az első félévben esztétikát tanul, **Lukács György Esztétikájának** főbb kategóriáit. Ugyancsak az első félévben tanulják a művészetek jelelméletét. Úgy gondoltuk, erre több szempontból szükség van. A különböző művészeti ágak tükröző, utánzó és valóság-felidéző funkciója az általuk használt jelek alapján világossá és érthetővé válik, illetve ez a tárgy segíthet az interdiszciplináris kérdések megértésében is.

Az első évfolyam második félévétől kezdve három féléven keresztül *Az irodalom szociálpszichológiai szemlélete* c. tárgyat tanulják. Az előzőekben már érintettem, hogy célunk olyan tanárok képzése, akik akarnak és helyt tudnak állni a tanórákon, a tantestületekben, továbbá, hogy olyan értelmiségieket akarunk nevelni, képezni, akik nemcsak akkor hajlandók a közelet rájuk tartozó területein aktívan dolgozni, ha semmiféle akadályba, gátba nem ütköznek, vagy csak akkor, ha ezeken az értelmiségi területeken az első nekilendülésre mindent megoldanak, és ezért azonnal elismerést is kapnak. Az említett tárgynak a három félévig tartó oktatása lehetőséget ad – a különböző irodalmi szövegek elemzése révén is – arra, hogy:

1. megismerjék azokat a dinamizmusokat, amelyek egy csoportban manapság akkor működnek, ha a csoportnak irodalmat kell tanítani,

2. azokat, amelyek ma egy tantestületben és

3. amelyek a mai magyar társadalomban működnek és hatnak, s megtanulhatják, hogy a maguk értelmiségi feladatainak megvalósításáért hogyan kell hathatósan és eredményesen dolgozni, a szocialista társadalom problémáit a helyes, a pozitív megoldások irányába segíteni.

Az elméleti részben ugyanekkor ismerkednek meg *Az irodalom mitológiai szemlélete* c. tárggyal, a már említett célok elérése érdekében, illetve később *Az irodalomtörténet elmélete* és *Az irodalom eszmetörténeti szemlélete* kérdéskörével. Úgy gondol-

juk, ezek a tárgyak az irodalomtörténeti oktatást is segítik. Ehhez a vonalhoz tartozik az irodalom formális problémáinak a vizsgálata, amely három részből tevődik össze: vers-  
tanból, stilisztikából és retorikából.

Némely szakon ezeket követi a filozófiai ismeretelmélet irodalomra vonatkoztatott kategóriáinak a megtanítása és elsajátítása, irodalmi művek elemzése révén. A hallgatók ún. „közös” tárgyakat is tanulnak – marxizmus, pedagógia, pszichológia – s eddig, más tanszék oktatásában, már tanultak logikát és filozófiatörténetet. Ugyanakkor az I. félévben **Lukács György** *Esztétikája* főbb kategóriáinak megismerése kapcsán elsajátították az ismeretelméleti kategóriáknak az általános esztétikában érvényes funkcióit. Az ekkor elemzett műveket is az év végi irodalomtörténeti szigorlat kötelező olvasmányából válogatjuk, s így ez a tárgy is kapcsolódik az irodalomtörténethez.

A szorosabban vett műnem- és műfajelmélet az irodalmi mű ontológiai problémáival alapozódik meg. Itt **Lukács György** *A társadalmi lét ontológiájáról* című műve az irányadó, valamint azok a könyvek és tanulmányok, amelyek ezen mű értelmezését, illetve a belőle levonható következtetéseket, egy-egy megállapítás vagy kategória továbbgondolását tartalmazzák. A líra, az epika és a dráma műnemének, később műfajainak az elmélete ezen előstúdiumok után már egyaránt vizsgálható és tanítható ismeretelméleti és ontológiai alapokból. Ezeket a problémaköröket segíti a *Műelemző iskolák, eljárások* c. tárgy oktatása, amelynek keretében a meghírdetettek közül egy-egy eljárást, iskolát ismerhet meg egy-egy hallgató.

Az irodalomtörténet oktatása kb. az 1960-as évekkel fejeződik be, majd egy éven át az élő irodalommal foglalkoznak. Választható kollégiumokat hirdetünk egy-egy mai író munkásságáról, valamint a film- és színházművészet és az irodalmi élet szervezeti kérdéseiről. Az V. évfolyamon kötelező stúdium a tömegkultúrával és tömegművészettel foglalkozó tárgy, amelyen belül pl. a giccs problémája is előkerül. Az V. évben több összefoglaló órát tartunk, amelynek keretében az irodalomtörténeti és irodalomelméleti kérdéseket összekapcsolva igyekszünk tárgyalni.

Egészen röviden érinteni szeretném a *Művészettudomány* szak képzési tervét. Ez a szak csak a magyarral párosítható. Ezt is két, történeti és elméleti tömbben tanítjuk. A történeti szegmendumban kapják meg a hallgatók a művészetelméleti, esztétikai gondolkodás történetét az ókortól kezdve. Az elméleti vonalon levő tárgyakat úgy válogatjuk, hogy összhangban legyenek a magyar szak képzési tervével.

Egy fél évvel hosszabb ideig foglalkoznak általános esztétikával, Lukács György művével, hangsúlyosabban az ismeretelméleti kategóriákkal és az irodalom ontológiai problémáival. Kötelező óráként szerepel a mindennapi élet esztétikája, az esztétikai minőségek, a képzőművészet elmélete, zeneesztétika, a film- és színházelmélet. A művészettudomány szakos hallgatókat igyekszünk kiképezni arra is, hogy képesek legyenek többféle iskolai szakkört vezetni, valamint magas fokon tanítani a középiskolában fakultatíve választható művészeti tárgyakat. Ezért pl. az iskolai színjátszás és bábjátszás alapelemeit is elsajátítják.

A képzési tervnek ezzel a részletekre ki nem terjedő vázlatával egyáltalán nem szeretném azt sugallni, mintha ez lenne a maximálisan jó képzési terv. Manapság egyre többször emlegetik azt az angol közmondást, miszerint a puding minősége evés közben derül ki. Nos, ebben az esetben nemcsak a képzési terv puding, hanem a hallgatók tudása, illetve végső soron az is, hogy mennyiben és milyen minőségben lesznek képesek tanítani-nevelni, többretekü feladataikat elvégezni. A mi pudingunk ezért minden tekintetben csak készül, s legfeljebb a készítés folyamatában lehet „kóstolgatni”.

Ennek eredményeképpen az eredetileg, természetesen az öt évre előre lefektetett és

rögzített képzési terven már több helyen változtattunk. Módosítottuk az irodalomtörténeti korszakhatárokat, elhagytuk az eredetileg tervezett *Az irodalom pszichológiai szemléletmódja* c. tárgyat, mert kiderült, hogy a szociálpszichológiai szemlélet tanítása fölöslegessé tette. Mivel minden változtatás csak az érvényben lévő alapelvek módosítása és megsértése nélkül lehetséges, az irodalom pszichológiai szemléletmódja oktatásának az elhagyásával megnyert órákat fordíthattuk — így nem növekedett a heti óraszám — arra, hogy beiktassuk a *Műelemző eljárások, iskolák* c. tárgyat. De ez még arra is lehetőséget adott, hogy időben előbb taníthassuk *Az irodalom mitológiai szemléletét*. Eredetileg ezt azért kellett később, a barokk irodalommal és nem az ókori irodalomtörténettel párhuzamosan tanítani, mert más tárgyak tanulását igényelte az alsóbb évfolyamon az, hogy a hallgatók a III. évben egy negyedévig tanítási gyakorlaton vesznek részt, s az ehhez szükséges szakismereteket el kellett sajátítaniuk. Az 1986/87-es tanévtől kezdődően az is új mozzanat, hogy a tanév valamelyik félévében egy-egy hallgatónak a történeti tárgyak közül kötelező magyar irodalomtörténeti kollégiumot választania.

Igaz, nem tartozik szorosan a képzési tervhez, de ugyancsak egy-két dolgot megemlítve szólni szeretnék nehézségeinkről is. Éppen azért, mert a kész „puding” minőségét bizony alaposan befolyásolja, hogy elkészítéséhez megvannak-e a kellő feltételek.

Nehézségeink, néha megoldhatatlannak látszó bajaink több forrásból erednek. Az egyik legnagyobb akadály az, hogy az új egyetemi kar még ma is azzal a költségvetési kerettel dolgozik, amellyel elődje a Tanárképző Főiskola. Az új egyetemi kart azon elv alapján létesítették, hogy — a tanári státuszokat kivéve! — az összes pénzügyi következményeket a Művelődési Minisztériumnak és az egyetemnek magának kell „kigazdálkodnia”. Ugyanakkor az új kar feladatává tették az ún. „kiscsoportos” oktatás kipróbálását. Ez nemcsak igen-igen tanárigényes, hanem egyéb vonatkozásokban is pénzigényes módszer (könyvek, jegyzetek, fénymásolati anyagok stb.).

Az egységes tanárképzés — általános és középiskolában tanító tanárok képzése — csak úgy valósulhat meg, ha más tárgyakat és más módszerrel is tanítunk, mint a többi egyetemen, illetve főiskolán. Ebben az összefüggésben csak egy példát említek: nem volt és nincs biztosítva pénz arra, hogy a többi egyetemen nem, vagy nem magyar szakos hallgatóknak tanítandó tárgyakhoz megfelelő szakemberekkel jegyzeteket, vagy az új tárgy alapvonalait rögzítő tanulmányokat lehessen iratni. Azután állandóan küszködünk amiatt, hogy kevés a könyv. A pénzügyi keretek igen szűkös voltából adódó nehézségeinket, amelyek hivatalosan elindított, új, kísérleti, több tekintetben próbának szánt egyetemen jelentkeznek, oldalakon keresztül sorolhatnánk.

Más forrásból is bőven fakadnak nehézségek. A kiscsoportos oktatás kiiktatja a nagy, az egy-egy egész évfolyamnak szóló előadásokat. Ez és az önképzés azt igényli, hogy az oktatás zömmel intenzív szemináriumokon valósuljon meg. Ezen órákhoz azonban meg kell találnunk a megfelelő formákat és módszereket, amelyek egy bizonyos — minőségi- leg nem kis — mértékig mássá, különbözővé teszik ezeket az órákat az előadásokhoz kapcsolódó, azokat kiegészítő szemináriumokhoz viszonyítva. A tanárokra ez a követelmény új feladatokat ró, és eddig ki nem munkált módszerek fellelését és bevezetését igényli. A kiscsoportos oktatásnak és az önképzés elősegítésének talán az az egyik hatásos módszere, ha a hallgatók hétről-hétre elolvasnak bizonyos elméleti és/vagy szépirodalmi szövegeket, s az órák anyaga ezeknek az intenzív megbeszélése. Mi tanárok gyakran nem tanúsítunk kellő önmérsékletet, amikor megszabjuk a heti olvasmányok anyagát és mennyiségét. Az alapelveket minden tanszéknek be kell tartania, ezért hát megessett, hogy egy elsőéves hallgatónak egy hét alatt *Hegel Logikájából*, *Platon* valamelyik művéből és *Lukács György Esztétikájából* kellett volna nem egy-két oldalt elolvasnia



úgy, hogy arról intenzíven legyen képes vitatkozni, beszélgetni.

A kiscsoportos oktatás elé más irányból is képződnek akadályok. Úgy tűnik, hogy a hallgatók zöme nem szokott hozzá az önálló és gondolkodó tanuláshoz, illetve – és ez a nagyobb baj – nem tudja idejét kellően beosztani, nem tud az idővel megfelelően bánni. A kiscsoportos oktatásnak a legfőbb értelme, hogy az ismeretek elsajátítása nem passzív befogadással (előadásokon, hallás útján), hanem aktívan, beszélgetés, vita, közös és hangos együttgondolkodás stb. révén történhet. A hétről-hétre feladott sok olvasnivaló, illetve az, hogy a hallgatók az idejüket nem tudják kellően beosztani, bizony gyakran gátolják törekvéseinket. Ezeket adott – szerencsére nem minden – esetben csak tovább nehezíti, hogy időnként mi magunk is szívesebben választjuk a szokásos szemináriumi órák, már általunk is kidolgozott módszereit és gyakorlatát.

Némiképp módosítva, de hasonló bajok jelentkeznek a tutori, az év végi irodalomtörténeti szigorlatra felkészítő órákkal kapcsolatban is. A hallgatók a tanév elején megkapják a szigorlatokon igen keményen számonkért – nemcsak elvben, hanem gyakorlatilag is lehet bukni – kötelező olvasmányok listáját. Az oktatás nehézségeit okozó tényezők között igen egyszerű pszichikai reakciók is találhatók, nevezetesen, hogy a hallgatóknak az első félévben még igen távolinak tűnik a júniusi szigorlat. Ezért inkább a hétről-hétre feladott olvasmányokkal foglalkoznak, s csak kicsiny, nem kellő és arányos mértékben a szigorlati anyaggal. Ez is alaposan megnehezíti a tutori órákat.

Ezek hasznosabbá tételéhez is új módszereket kell találnunk, ami azért nehéz, mert a hallgatók előképzettsége, valamint érdeklődése és tanulási szokásai mások és mások.

Mindez – és még sok más elvi és gyakorlati dolog – jóformán állandó és heves vitákat vált ki a tanárok között, de a tanárok és a hallgatók között is. Sokan – pusztán jóindulatból – újabb és újabb és legújabb ötleteket vetnek föl, kérve-sürgetve ennek vagy annak a módosítását, változtatását. Ilyen esetekben még azzal is szembe kell néznünk, hogy a képzési terv egésze olyan rendszer, amelynek ha egyik elemét bármily módon megváltoztatjuk, vagy lényegesebben módosítjuk, kihatással van annak más pontjaira, elemeire. Lehetséges például, hogy egy-egy ötlet, javaslat a képzés egy adott pontján javítana, más részekben viszont hiányosságokat vagy károkat okozna. A javaslatok, új elképzelések között nyilván van pusztán érzelmi indíttatású vagy a képzés csak egy-egy részterületének a szemszögéből megfogalmazott is. Az ilyen érzelmi alapú vagy egy rész abszolutizálására törekvő, de jóindulatú javaslatok és szándékok okozzák talán mindannyiunknak a legkeservesebb pillanatokat.

Mindazonáltal feladatunk nemcsak szép, de jó értelemben izgalmas. Ha sok is a munka és a gyötrődés, igyekszünk megfelelni.

GIAY BÉLA

## A MAGYAR IRODALOM KÜLFÖLDI EGYETEMI OKTATÁSA

1.0 A lektori konferenciákon hosszabb idő óta<sup>1</sup> nem szerepeltek programszerűen a magyar irodalom és más hungarológiai szaktárgyak oktatásának elméleti és módszertani kérdései. Egy-egy előadás vagy hozzászólás foglalkozott ugyan ezzel a témával, az oktatás helyzetének áttekintésére, mélyebb elemzésére azonban nem került sor. Eddig rendezett tanácskozásainkon a magyar mint idegen nyelv oktatásának kérdései kerültek előtérbe. A témaválasztás alakulásában elsősorban nem szubjektív okok, vagy elkötelezettségek játszottak közre, hanem egy alakuló-formálódó szakma objektív szükségletei. Ezek között az alábbi főbb tényezőket említhetjük:

– *a magyar mint idegen nyelv diszciplína számos elméleti és módszertani kérdése még korántsem tekinthető kellően tisztázottnak, ezért sürgető szükség volt (és van) az ezzel a területtel kapcsolatos feltáró- és elemzőmunkára;*

– *a magyar nyelv-tanítás nemcsak célként, hanem eszközként is funkcionál, és meghatározó módon befolyásolja a szaktárgyi oktatás, a hungarológus szakemberképzés lehetőségeit és színvonalát;*

– *a 70-es, 80-as években a külföldi egyetemeken létesült vagy újraindított magyar oktatóhelyek többsége nyelvoktatást végző lektorátus, így ez a mennyiségi növekedés is a nyelvoktatási kérdések áttekintésének, újragondolásának igényét erősítette stb.*

1.1 A hungarológia oktatásában az *extenzív növekedés*<sup>2</sup> mellett számos *szerkezeti-tartalmi változás* is megfigyelhető. A teljesség igénye nélkül érdemes ezek közül megemlíteni néhányat:

– *az utóbbi tíz-tizenöt évben több új magyar tanszék és szakképzéssel foglalkozó oktatóhely jött létre, ezzel erősödött a szaktárgyi oktatás súlya;*

– *megnövekedett az érdeklődés egyes szaktárgyak pl. a történelem, a művelődéstörténet stb. oktatása iránt;*

– *néhány külföldi egyetemen hungarológiai központ létesült, ahol kialakíthatók az alapfeltételei az interdiszciplináris szemléletre való áttérésnek, ami egy sor – a korábbitól eltérő – szervezési, oktatási, kutatási stb. feladat elvégzésével jár együtt;*

– *a hungarológiai oktatás módszertani gyakorlata észrevehetően gazdagodik és differenciálódik, egyre nagyobb teret kap az a felismerés, hogy a külföldi egyetemi magyar-oktatás mind tartalmi, mind módszertani tekintetben sajátos megközelítést és megoldásokat kíván;*

– *az utóbbi évtizedben számos országban megélénkült a hungarológia kutatása, ami hozzájárult a hungarológia oktatás szakmai – intellektuális hátterének erősödéséhez, presztízsének növekedéséhez stb.*

A fentiekén kívül meg kell jegyezni, hogy a szaktárgyi oktatással foglalkozó oktatóhelyek többségének tevékenységét továbbra is a tradicionális filológiai szakképzési modell határozza meg.

1.2 Az eredmények nem feledtethetik el velünk, hogy néhány visszatérő probléma, illetve régi gond nehezíti az oktatást és akadályozza az előrelépést.

Sok helyen hiányoznak vagy nem állnak rendelkezésre kellő számban a megfelelő színvonalú nyelvkönyvek, szaktárgyi jegyzetek, segédkönyvek és szakkönyvek. Meglehetősen általános gyakorlat, hogy nem a helyi sajátosságoknak, igényeknek megfelelő nyelvkönyvekből, tankönyvekből, jegyzetekből tanítanak, illetve esetenként egyáltalán nincsenek — pl. szaktárgyi — jegyzetek.

Többet és az eddiginél hatékonyabban kellene foglalkozni a hungarológia oktatás szakmai sajátosságainak feltárásával, az általánosítható tapasztalatok összegyűjtésével és elterjesztésével. Fontos lenne a tehetséggondozás intézményes megoldása, a differenciált hungarológiai továbbképzés rendszerbe foglalása és megvalósítása. A hatékonyság fokozása érdekében szükség van a külföldi oktatóhelyek munkáját támogató magyarországi intézmények és szervezetek tevékenysége közötti koordináció megvalósítására.

Ezek természetesen csak kiragadott példák a megoldandó feladatok halmazából.

2.0 A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatásának helyzetéről, szakmai és módszertani kérdéseiről meglehetősen nehéz átfogó igénnyel szólni. Nemcsak a már elmondottak miatt, hanem azért is, mert eddig nem folytak és jelenleg sincsenek a hungarológia oktatására vonatkozó kutatások. Másrészt jelentősek az egyes oktatóhelyek közötti különbségek a képzési célok, feltételek és módszertani gyakorlat tekintetében. A képzési változatok, az egyedi megoldások nagy száma nehezíti az áttekintést és korlátozza a tapasztalatok átvételét, szélesebbkörű alkalmazását is.

Az oktatási kérdések elemzése során rendelkezésre álló források, — a lektori és egyéb tanácskozással anyagai, oktatási dokumentumok, oktatói jelentések, beszámolók stb. —, betekintést nyújtanak ugyan a szakterület helyzetébe, de szükség van egzakt vizsgálatokra is. A hungarológia oktatására vonatkozó ismeretek és információk gyakran személyhez kötöttek, így nem nélkülözhetők az oktatókkal folytatott konzultációk, a helyszíni tapasztalatok. Remélhető, hogy a magyarságkutatás programjában tervbe vett felsőoktatási kutatások eredményeként már a közeljövőben jelentősen bővülnek a hungarológia oktatására vonatkozó ismereteink és mód nyílik a szakmai kérdések mélyebb elemzésére.

2.1 Az oktatás cél- és feltételrendszerének, valamint módszertanának jelentős különbségei miatt meg kell különböztetnünk a magyar anyanyelvűek (nemzetiségűek) képzését a más anyanyelvűek magyaroktatásától. Ez nagyon nyilvánvaló evidenciának tűnik, merev elválasztásról azonban nincs mindig szó, hiszen egyes oktatóhelyeken előfordul, hogy nem különül el egymástól a kettő. Ennek természetesen messzemenő szakmai és módszertani következményei vannak.

Alábbi fejtegetéseink jórészt a nem magyar anyanyelvűek egyetemi magyaroktatására vonatkoznak, egyes megállapítások azonban a másik csoportra is jellemzőek vagy érvényesek lehetnek.

2.2 A magyaroktatás lehetőségeit számos sajátos körülmény befolyásolja. Ezek közül tipikusnak tekinthetők a következők:

- az oktatás nem magyar anyanyelvű környezetben folyik;
- a hallgatók az egyetemi tanulmányok megkezdésekor nem rendelkeznek magyar nyelvtudással (vagy hiányos nyelvtudással rendelkeznek);
- a magyaroktatás nem graduált, közoktatási előzményei nincsenek;
- a hallgatóknak az egyetemet megelőző tanulmányaikból nincsenek mélyebb ismereteik a magyar irodalomról, történelemről, kultúráról stb.;
- erősen behatárolt a feldolgozható tananyag mennyisége stb.

Az oktatóhelyek egy részére jellemző, hogy a hallgatók adminisztratív jellegű beisko-

lázás alapján kerülnek a magyar szakra, így a felvettek motivációs szintje alacsony; néhány országban a magyar oktatóhelyeken nem a magyar, hanem a hallgató anyanyelve az oktatás nyelve; egyes helyeken nagyon esetleges a megszerzett magyar nyelvismerettel és szaktudással való elhelyezkedés lehetősége stb.

A hallgatók a helyi lehetőségektől függően fő- vagy mellékszakként, kötelezően választható, illetve fakultatív módon folytathatnak magyartanulmányokat. Külön csoportot alkot az egyetemi keretben folyó és magyarországi felsőfokú tanulmányokra felkészítő nyelvi és szaktárgyi oktatás.

A magyar nyelv, irodalom, stb. tárgyakat oktatók többsége magyar származású és magyar anyanyelvű tanár. Egyes országokban jelentős a belső oktatói utánpótlás, örvendetesen nő ugyanis azoknak az oktatóknak a száma, akik nem magyar származásúak, és képzettségüket is külföldi magyar oktatóhelyen szerezték.

A többé-kevésbé általánosítható vonásokat természetesen még tovább lehetne sorolni, a fentebb elmondottakat csak jelzésnek szántam és további mondanivalóm alátámasztására szeretném felhasználni.

3.0 A külföldi egyetemeken folyó magyar irodalom oktatásnak – *szervezeti, nyelvi és tartalmi* szempontokat figyelembevéve – öt fő változata különíthető el. Ezek a következők:

- a) *rendszeres magyar irodalom oktatás magyar nyelven;*
- b) *rendszeres magyar irodalom oktatás nem magyar nyelven, (a hallgató anyanyelvén vagy közvetítő nyelven);*
- c) *önálló előadások, előadássorozat vagy szeminárium a magyar irodalom egyes korszakairól, alkotóiról (általában idegen nyelven – a hallgató anyanyelvén);*
- d) *a magyar irodalom és kultúra, mint a regionális tanulmányok, a közép-kelet európai művelődésről nyújtott kép vagy az azzal kapcsolatos tantárgyi program része (idegen nyelven – a hallgató anyanyelvén);*
- e) *a magyar irodalom és kultúra mint a magyar országismeret – oktatás („civilizáció”) része (magyar vagy idegen nyelven).*

Valamennyi formációban elvileg komparatív alapon is lehet (és kellene) oktatni, erre azonban ritkán van következetes példa. A rendszeres irodalmi előadásokat általában önálló műelemzési, szövegelemzési, stilisztikai foglalkozás egészíti ki, de „kombinált” formák is előfordulnak.

3.1 A vázlatos tipológiával kapcsolatban mindenekelőtt az oktatás nyelvének kérdéséről szeretnék kissé bővebben szólni. Ahol a helyi, egyetemi előírások lehetővé teszik, az oktató gyakorlatilag két lehetőség közül választhat:

– *a hallgató szempontjából anyanyelvű előadásokat, foglalkozásokat tart, s ezzel alaposabb és mélyebb képet ad a magyar irodalomról,*

– *vagy magyar nyelvű (a hallgató szempontjából idegen nyelvű) előadásokkal próbál operálni, és körültekintő szelekcióval, egyszerűbb nyelvezettel megfogalmazott anyagot állít össze, amelyet kor- és pályaképekkel kibővített műelemzéssel egészít ki.* Gyakran előfordul, hogy az irodalomoktatás ideálisnak tűnő módjáról – leszámítva a magyar nemzetiségűek oktatását –, a kötetlen formájú magyar nyelvű előadásról a nyelvi – megértési korlátok miatt még a felsőbb évfolyamokon is le kell mondani.<sup>3</sup>

A hallgató anyanyelvén vagy az általa ismert közvetítő nyelven tartott foglalkozásoknak a már említett előnyei mellett több hátránya is van. Az esetek jelentős részében ez a módszer korlátozza a magyar irodalommal való közvetlen találkozást. Bizonytalan ugyanis, hogy a magyar irodalmi tanulmányok szempontjából fontos műnek (műveknek) van-e, és ha van, milyen színvonalú a fordítása. A régi vagy az újabb magyar iroda-

lom sok fontos alkotása pl. még világnyelveken sem hozzáférhető, nem beszélve az úgynevezett kisebb nyelvekre történő fordítások hiányáról. Nyelvi és módszertani szempontból zavaró lehet az eredeti műnek a hallgató anyanyelvén való elemzése során az egyik nyelvről a másik nyelvre való átváltás gyakori kényszere stb.

A magyar nyelven folyó előadás és műelemzés mellett mindenekelőtt az szól – bár jelentős többletmunkát jelent a felkészülés, a tananyag előkészítése és módszertani feldolgozása –, hogy eredményesen fejleszti a hallgatók nyelvi készségeit és lehetővé teszi az irodalmi művek közvetlen megismerését. A hallgatók egyébként meglehetősen ritkán hallanak összefüggő, folyamatos magyar beszédet, így ez a módszer a nyelvi környezet megteremtését is szolgálja. A magyar nyelven folyó előadásokkal, szemináriumokkal állandóan gyarapszik a hallgatók nyelvtudása, bővül a szakmai szókincse és kifejezési repertoárja, erősödik a hallás utáni megértési, olvasási készsége.

Elképzelhetők és vannak természetesen egyéb megoldások is, amikor pl. a fokozatos figyelembevételével az alsóbb évfolyamokon az anyanyelv az oktatás nyelve, a felsőbb évfolyamokon pedig részben vagy teljes egészében a magyar. A megfelelő módszer megválasztását a helyi adottságok és körülmények döntenek el. Az „ideális” helyzet az irodalom oktatása szempontjából valóban igen ritka, annál gyakoribb a szakmai vagy nyelvi megfontolásból kötött kompromisszum.

3.2 A magyar irodalom tanításának egyik legfontosabb kérdése a *tantárgyi koncentráció* megvalósítása. A tantárgyi koncentráció első síkja a nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatrendszere, amelyre változó hangsúlyokkal, de a tanulmányok egész tartama alatt szükség van. Az irodalomtörténeti ismeretek, az irodalmi művek feldolgozásában a legnagyobb akadályt a nyelvi – információs nehézségek jelentik, ugyanis a műelemzés során ki kell használni az irodalmi műveknek az ember és a társadalom élményszerű megismertetésében játszott szerepét, és a művek megismerése esztétikai élményt kell hogy nyújtson a hallgatóknak. Ezeknek a követelményeknek a megvalósítása nagy mértékben függ a hallgatók nyelvtudásának szintjétől.

Az irodalomoktatás széleskörű nyelvi megalapozást kíván, és egy sor nyelvi készség előzetes kialakítását teszi szükségessé. Szervezési, nyelvi és tartalmi szempontból a fenti körülmények között az oktatás „*graduálása*” jelentheti a megoldást. Az irodalom és a többi szaktárgy oktatását tehát intenzív nyelvoktatásnak kell megelőznie. Ebben a formációban az első két év a *köznyelvi alapozás* időszaka, a további két-három évet pedig a *szaknyelvi-szaktárgyi oktatás dominanciája* határozza meg. A nyelvi alapozással párhuzamosan történhet meg a hungarológiai tanulmányokba való bevezetés és az általános tárgyaknak anyanyelven való oktatása. A *graduálás* nyelvi szempontból azt is jelenti, hogy a köznyelvtől közeledünk a szaknyelv, az irodalmi nyelv megismertetése felé, hiszen az egyetemi oktatásnak – a képzés irányultságától függő mértékben – a mindennapi élettel kapcsolatos kommunikációs igények kielégítésére is fel kell készítenie a hallgatókat.

A köznyelvi nyelvtudás természetesen nem elegendő az irodalomtörténeti anyag feldolgozásához, a különböző stílusú és nyelvhasználatú irodalmi korszakokban és művekben való elmélyüléshez. Az oktató az irodalomtörténeti ismeretek feldolgozása és az irodalmi alkotások elemzése során gyakran kerül az elé a dilemma elé, hogy a megértés érdekében vajon „a művet üsse-e agyon a primitív nyelvi szintre való explikálással, vagy a szükséges didaktikai fegyelmet lazítsa-e fel messzire kalandozó magyarázatokkal. S ekkor még mindig csak a szótári megértésig jutott, feledni igyekező olvasott szöveg tartalmának történelmi, irodalomtörténeti, stilisztikai vagy verstani rétegeit.”<sup>4</sup>

A nyelvi alapozás végére a beszédértés és a beszédalképesség kialakítása mellett ki kell

fejleszteni a magasszintű magyar nyelvű olvasási-és íráskészséget, képessé kell tenni a hallgatókat rövidebb összefüggő magyar szövegek, előadások megértésére, a magyar nyelvű jegyzetelésre, a vázlatkészítésre, a hallottak vagy olvasottak beszédbeli vagy írásbeli reprodukálására, a fogalmazásra.

A *haladó* nyelvtanulási szakasz, a felsőbb évfolyamokon folyó nyelvoktatási tevékenység mindinkább a szakképzés igényeit szolgálja. Ebben a szakaszban a készségek komplex fejlesztése kerül előtérbe. A nyelvi anyag koncentrikusan bővül, a szakmai tartalom és stílus válik meghatározóvá és kiteljesedik a nyelv eszközfunkciója. A nyelvi anyag bővülésén belül a lexikai anyag növekedése lesz a döntő tényező. A nyelvtani ismeretek tudatosításával a nyelvi készségek magasabb szintre emelkednek. Az oktatásban nagy szerepet kapnak az individualizált kifejezési formák: a hallgatók önálló magyar nyelvű kiselőadásokat tarthatnak, beszámolókat készíthetnek, vitákat folytathatnak, házi dolgozatokat, szemináriumi- és évfolyamdolgozatokat írhatnak magyarról. Kötelező olvasmányaik között egyre több lehet az eredeti magyar mű. Nyelvi ismereteik élő nyelvi környezetben való fejlesztése érdekében fordítanak, tolmácsolnak stb.

A felvázolt rendszer utolsó periódusában szinte már nem is különíthető el szakmai ismervek alapján a nyelvoktatás és a szakképzés. A *harmadik szakasz* célja a hallgatók nyelvi készségeinek finomítása, az önálló közlemények, a szakmai tartalom helyes megformálásának elősegítése, a nyelvi-stilisztikai konzultálás, a korrekciós munka. A nyelvi készségek ebben a periódusban különböző stílusú szak- és irodalmi szövegeken fejlődnek tovább.

3.3 Az irodalom oktatásában jelentős segítséget adhatnak a *nyelven kívüli eszközök*, a társművészetek is. Irodalmi, történelmi ihletésű képzőművészeti alkotások, megzenésített irodalmi művek, zenei illusztrációk, fotók, videofilmek stb. bemutatása és felhasználása adott esetben nemcsak az irodalmi művek megértését segítheti, hanem hozzájárulhat az élményszerű befogadáshoz is. „*Korszakok, ideológiák, stílusirányzatok azonos-sága, helyzetek, figurák, formák hasonlósága vagy éppen kontrasztja, egyazon téma fel-dolgozása különböző művészeti ágakban: ez mind alapot adhat, hogy a nyelv- és iroda-lomtanítás gyakorlatában együvé kerüljenek.*”<sup>5</sup> Ilyen összefüggéseket, kapcsolódásokat természetesen nemcsak a magyar kultúra keretein belül kell keresni, hanem ki kell tárgi-tani összehasonlító vizsgálódásainkat, példaanyagunkat a hallgatók nemzeti kultúrájára és irodalmára is.

Az irodalomóra informatív gazdasága, a szellemi keretek kitágítása, az érzelmi ha-táskeltés gazdag eszköztára csak akkor válik eredményessé az oktatási folyamatban, ha a kívánt didaktikai cél irányába hat, és nem vonja el a hallgatók figyelmét a tárgyalt kér-désről, az elemzésre váró műtől. A fenti eszközök tehát csak kiegészítő jellegűek, ame-lyek azonban jelentősen könnyíthetnek a hallgatók megértési-befogadási gondjain.

3.4 A nyelv- és irodalomtanítás koncentrációján kívül a *szaktárgyak közötti kon-centráció* megvalósítása is elengedhetetlen. Ennek érdekében a nyelvi, tartalmi és mód-szertani szempontokat átgondoltan és rugalmasan érvényesítő tantervi keretekre, tan-tárgyfelosztásra és kiforrott tananyagokra van szükség.

A nyelvi-irodalmi jelenségeket csak egy szélesebb történeti, művelődéstörténeti keret-ben lehet értelmezni. A magyar irodalom történetét a nép és a művelődés fejlődéstörté-netének előzetes vagy párhuzamos ismertetésével kiegészítve, mint a világirodalom szer-ves részét kell bemutatni. A magyar irodalmi anyag belső tagolásánál a nagy európai iro-dalmi és művészeti mozgalmak, stílusirányzatok korszakolásához célszerű igazodni. Ez biztosíthatja a már ismert és az új jelenségek, fogalmak, ismeretek közötti kapcsola-tot. Ennek megvalósulását elősegítheti az, ha a magyar szakos hallgatók tantervében a

világirodalom tanulmányozása is szerepel.

A szaktárgyi koncentráció megteremtése, az ismeretek egymásraépülése és koncentrikus bővítése szempontjából eredményesnek bizonyul, ha a magyar szakos hallgatók tanulmányaik kezdetén az országismereti tantárgy keretében megkapják a legalapvetőbb történelmi, földrajzi, művelődéstörténeti stb. információkat. Ahol a magyar történelem vagy a művelődéstörténet önálló tantárgyként szerepel a tantervben, ott sokkal bonyolultabb didaktikai feladat a nyelvi és szaktárgyi koncentráció megteremtése, a kronologikus rendnek a szinkron és diakron szemlélethez igazodó kialakítása.

A tantárgyi keretek, az egyes szaktárgyak oktatási időtartamának a kijelölésénél, a tananyag szerkezeti felépítéskor nemcsak a képzési célokat és feladatokat kell mérlegelni, hanem a szakmai ismeretek és a történeti fejlődés, a társadalmi-politikai előzmények kapcsolatrendszerét is. A felsorolt szempontok összhangját már csak azért is nehéz megteremteni, mert a hallgatók leginkább a szinkron ismeretekre motiváltak.

3.5 A szakmai ismeretek megalapozását, illetve koncentrációját egyaránt szolgálják a *szakmai* vagy *tantárgyi bevezetések*: pl. bevezetés a magyar filológiába vagy a magyar nyelvészetbe, esetleg bevezetés a hungarológiába stb., amelyek a legfontosabb tudnivalók (művek, alkotók, irányzatok, stílusok, intézmények, orgánumok stb.) anyanyelven való ismertetését tartalmazzák. A magyar tanulmányok kezdeti szakaszában ezek az információk nemcsak a hallgatók tájékozódását segítik, hanem egyúttal motivációjukat is erősítik.

3.6 A külföldi egyetemi auditóriumban folyó magyar irodalomoktatás feltételezi, hogy a hallgatók tájékozottak nemzeti irodalmukban és a világirodalomban, így elvileg nem lenne szükség irodalomelméleti alapfogalmak oktatására. A gyakorlatban azonban a szemléleti különbségek, a tartalmi problémák vagy a hallgatók hiányos felkészültsége miatt stb. esetenként ki kell térni elméleti összefüggések, terminológiai kérdések magyarázatára is. A magyaroktatás ebben a vonatkozásban nemcsak szakspecifikus, hanem általános filológiai képzési funkciókat is ellát. Ennek mértéke és szüksége egyrészt az adott országban folyó középiskolai oktatás tartalmától és színvonalától függ, másrészt attól, hogy az irodalomtudomány általános kérdései milyen módon és mélységben szerepelnek a hallgatók egyetemi képzési programjában.

A magyar nyelven folyó oktatásban az anyanyelven már ismert szakmai kifejezések és fogalmak magyar megfelelőit egyébként is meg kell tanítani. A magyar irodalom speciális kérdései miatt a megfelelő elméleti ismereteket ki kell egészíteni, illetve ezek magyar példaanyagon való értelmezésére is szükség van. Az elméleti kérdések, a terminológia tisztázásánál hatékony módszer az ismert példákra való hivatkozás, valamint a komparatív megközelítés.<sup>6</sup>

4.0 A magyar irodalom oktatása emberi, művészi, esztétikai *értékek közvetítését* jelenti. Az értékközvetítő funkciónak a fenti körülmények között kettős kötöttsége van: nevezetesen a közvetítőnek nemcsak a saját belső (nemzeti) értékrendjére kell tekintettel lenni, hanem messzemenően figyelembe kell venni a befogadó érdeklődését, ízlését, értékítéletét is. A magyar irodalmi művekkel, alkotókkal, folyamatokkal való ismerkedés, az irodalom oktatása során két kultúra és két értékrend találkozása jön létre. Ebben a folyamatban jelen vannak, illetve lehetnek az elfogadás és az elutasítás, a megértés és a meg nem értés gondolati-érzelmi motívumai. „*A két értékrendben meglevő közös humanista alapok, az érintkezés a meg- és egyetértés biztosítékai. Vannak aztán olyan elemek, amelyek földrajzilag-történelmileg, eszmeileg meghatározottak. Ezeket tovább színezheti az egyéni szemlélet, felfogás. Az utóbbi esetben a konfrontáció a kézenfekvő... Vállalja-e a tanár a vitát? Igen, mert ezzel informál, gondolkodásra*

*serkent és segít. Segít a többi között abban, hogy gondolkodását és vele az értékrendet, amelynek alapján áll, megismerjék. Ezzel formálja a másik értékrendet, annak szöveit rugalmasabbá teszi: fogékonyabbá-alkalmasabbá más értékek szerves befolyásolására. Együttal előmozdítja az irodalmi művek hatékony cseréjét.”<sup>7</sup>*

A más nézőpont tisztelete vagy elfogadása nem jelentheti az adott mű vagy egy életmű leértékelését, nem kérdőjelezheti meg a belső értékrendet, csak annak elismerését jelenti, hogy más válogatási, választási, értékelési szempontok is lehetségesek. A nemzeti kultúráját, irodalmát ismertető, bemutató tanárnak „a külföldi optika megszokása fájdalmas folyamat”,<sup>8</sup> de ugyanakkor maradandó tanulságokat is adhat számára, fejlesztheti érzékenységet, toleranciáját, de vitakészségét is. „Az előadó tanár és a hallgatók általános beállítottsága, egyéni nézőpontja, vizsgálati szempontja eleve adott és nyilvánvalóan mást csendít ki a történelmi-társadalmi, mást a lélektani, mást a stíluselméleti, mást az érzelmi hatást elemző és hangsúlyozó előadó és a hallgatóság egyazon műből is.”<sup>9</sup>

4.1 A fenti körülmények között magától értetődő, hogy a magyar irodalom oktatója ismeri tanítványai országának történelmét, kultúráját, irodalmát. Fontos ezen kívül a magyar irodalom befogadására, a fordításokra, irodalmi kapcsolatokra irányuló tájékozottság, valamint annak felmérése, hogy a hallgatók korábbi tanulmányaiban milyen magyar irodalmi művek és alkotók szerepeltek. Mindezek az információk a két ország közötti politikai-kulturális stb. kapcsolatok ismeretrendszerébe illeszkednek. Csak úgy képzelhető el oktatóhely-specifikus tananyagok készítése és adekvát oktatási módszerek kialakítása, ha ezek ismeretében látunk munkához. Így alakíthatók ki a tananyag felépítésének csomópontjai, belső arányai, a művek kiválasztásának szempontjai. A fogadókészség, az előzmények ismeretében az irodalmi anyag felépítésében előtérbe kerülhetnek olyan alkotások, irányzatok is, amelyek nem játszanak meghatározó szerepet a belső (nemzeti) értékrendszerben, de az adott esetben helyi jelentőséggel bírnak.

Az elmondottak méginkább világossá teszik, hogy a terjedelmi, nyelvhasználati és az információs problémákon túl szemléleti, tartalmi okok miatt is csak korlátozottan vagy egyáltalán nem használhatók külföldön a hazai gyakorlatban alkalmazott tankönyvek, jegyzetek, és segédkönyvek.

5.0 Az irodalomoktatás közvetlen szakmai érdekein túl a hungarológus szakemberképzés perspektívái szempontjából is fontos a hallgatók többirányú tájékozódásának elősegítése és a magyar vonatkozású kulturális tevékenységben való részvételének támogatása. Az idegen kultúra befogadását ugyanis sajátos szemléleti megközelítés és attitűd jellemzi.

*„Ha valaki kívülről közeledik egy nemzet kultúrájához, akkor a többitől eltérő civilizációnak, kultúrának a profilját keresi benne még akkor is, ha ki-ki érdeklődése szerint vagy a nyelvészet, vagy az irodalomtörténet, vagy más tudomány iránt érdeklődik elsősorban. De már csak technikai okokból is nélkülözhetetlen egy külföldi számára, ha magyarral, de ugyanígy egy magyar számára, ha skandinavisztikával vagy polonisztikával akar foglalkozni, hogy általános képe, tájékozottsága legyen az illető nemzeti civilizáció egészéről.”<sup>10</sup>*

5.1 A tájékozódást és a kultúra elsajátítását különböző tanórán kívüli tevékenységek is szolgálhatják. Magyar kulturális kör szervezésével pl. az irodalmon kívül más művészeti, kulturális területek megismertetésére is mód nyílik. Érdeklődő hallgatók számára fordítókört lehet szervezni, amellyel közelebb hozhatjuk hozzájuk, személyes jellegűvé tehetjük a magyar irodalmat.

Fontos tájékozódási lehetőséget jelent a hallgatók számára a magyar újságok, kultu-



rális folyóiratok olvasása is. Ahol lehetőség nyílik rá, a magyar rádió vagy esetleg a televízió adásai tovább tághatják az információ- és az élményszerzés lehetőségeit.

A tanszék a magyar kultúra bemutatása céljából az egyetem és más szervek segítségével magyar napokat, filmnapokat, irodalmi, zenei előadásokat szervezhet. Előfordul, hogy alkalom nyílik magyar írókkal vagy más alkotóművészekkel való találkozóra stb. Önálló kulturális programok szervezéséhez jó alkalmat szolgáltatnak a különböző magyar nemzeti ünnepek vagy egyéb nevezetes események, ünnepségek. Erre a magyar szakos hallgatók saját műsorral is készülhetnek.

Az egyetemen kívüli kulturális kapcsolatok és tevékenységek fontos, a fentiekkel összekapcsolódó lehetőségei a magyar kulturális intézetek programjai, a magyar kulturális hetek rendezvényei, az adott országban (városban) rendezett magyar zenei, irodalmi előadások, színházi előadások, kiállítások, filmbemutatók stb. Elemi oktatási és művelődési érdek, hogy ezekről a hallgatókat tájékoztassuk, és lehetőség szerint azokon részt is vegyenek diákjaink. Ezeknek az eseményeknek a megbeszélése az oktatási folyamat szerves részét kell hogy képezze.

5.2 A magyarság jobb megismerését, a tanultak aktívizálását és elmélyítését segítik elő a *magyarországi tanulmányi kirándulások, a nyári egyetemi tanfolyamokon való részvétel*, amelyek általában jelentős előrehaladást eredményeznek a hallgatók nyelvtudásában, kulturális, irodalmi ismereteiben, és elősegítik a magyarsághoz, a magyar kultúrához való intellektuális és érzelmi kötődések kialakulását és erősödését.

Külön kellene szólni a hallgatók *magyarországi részképzésének kérdéseiről*, illetve a *továbbképzés* különböző lehetőségeiről. Ezek részletesebb tárgyalása azonban meghaladja az előadás kereteit, és így csak emlékeztethetünk fontosságukra.

6.0 Az előadásban a külföldi egyetemeken folyó irodalomoktatás általános kereteit, fontosabb jellemzőit és néhány szakmai-módszertani kérdését kívántam felvázolni azzal a szándékkal, hogy az elmondottakkal is elősegítsem a szakmai konzultációk és viták kibontakozását. Az áttekintéshez alapvetően az irodalomoktatással kapcsolatos publikációk és saját oktatói tapasztalataim jelentették a kiindulópontot. Sok lényeges kérdés elemzésére, érintésére itt nem volt mód, de talán sikerült érzékeltetni, hogy számos elméleti és gyakorlati probléma még tisztázásra, elemzésre vár. Szükség van az elért eredmények összefoglalására is, ami azonban még nem jelenti tételes módszertan megfogalmazását. A szakterület hazai és külföldi művelőinek közös erőfeszítéssel kell elősegíteni a hungarológiai oktatás szakmai feltételeinek javítását, amelyhez szükség van minden hungarológus oktató tapasztalatára és közreműködésére.

## JEGYZETEK

1. 1974-ben a IV. lektori konferencián szerepeltek napirenden utoljára a magyar irodalom külföldi egyetemi oktatásának kérdései. A kép teljességéhez tartozik, hogy 1974 és 1981 között nem rendeztek lektori konferenciát.
2. 1986-ban 26 ország mintegy 90 egyetemén folyt valamilyen formában magyaroktatás.
3. Vö. Domokos Péter: A magyar irodalomtörténet oktatásának problémáiról; In: Magyartanítás külföldön, Művelődési Minisztérium és KKI, Bp. 1969., Szerk.: Ginter Károly, p. 59.
4. Ruszinyák Márta: A magyar nyelv- és irodalomtanítás kapcsolatairól; In: Magyar nyelv külföldieknek, 5. szám, Művelődési Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő

- Intézet, Bp. 1981., szerk.: Giay Béla és Ruszinyák Márta, p. 102.
5. Uo. p. 103.
  6. Vö. **Szauder József**: A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet Bp. 1974, Szerk.: Ginter Károly, p. 28–29.
  7. **Donga György**: A magyar irodalom-oktatás a londoni magyar tanszéken; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1974., Szerk.: Ginter Károly, p. 51.
  8. Uo. p. 52. (kiemelés tőlem:G.B.)
  9. **Fésűs András**: Irodalmi műveink bemutatásának módszertani kérdései az idegenajkúaknak szóló magyartanításban; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1974, Szerk.: Ginter Károly, p. 38.
  10. **Klaniczay Tibor**: A magyar filológia helyzete külföldön; In: Magyartanítás külföldön IV., Művelődésügyi Minisztérium és Nemzetközi Előkészítő Intézet, Bp. 1974., Szerk.: Ginter Károly, p. 7–8. (Kiemelés tőlem: G.B.)

## SZATHMÁRI ISTVÁN

### A STILISZTIKA SZEREPE AZ IRODALOMOKTATÁSBAN

1. Magam nem vagyok irodalmár, mindössze három évig tanítottam irodalmunkat – hozzáteszem: igen nagy kedvvel – több mint harminc évvel ezelőtt egy debreceni középiskolában. Viszont stilisztikával foglalkoztam és foglalkozom. Sőt három éve előadom a Helsinki Egyetemen, a „magyar nyelv és irodalom” szak keretében, illetve a múlt évben meghívtak a Turku Egyetemre is stilisztikai előadásokat tartani. Nem szabad elfeledkeznünk róla, hogy a stilisztika úgynevezett „köztes” tudomány: mintegy középpütt áll a nyelv- és irodalomtudomány között, tehát merít mindkettőből, de segíti is mindkettőt. Egyébként ez az oka annak, hogy az egyetemi és főiskolai oktatásban a stilisztika nevű kollégium, tárgy hol a nyelvészet keretében szerepel (például: az Eötvös Loránd Tudományegyetemen), hol az irodalmi tárgyak között, hol pedig ketté választva, mint ahogy a Janus Pannonius Tudományegyetem oktatás módjáról szóló beszámolómban hallottuk: a szépirodalmi stílust az irodalmi órákon a szűkebben értelmezett, az ún. nyelvi stílust pedig – ha jól értettem – a kommunikáció elnevezésű kollégiumba építve tárgyalják.

Az eddig mondottakból következően három dologról kívánok beszélni. Először arról, hogy a stilisztika milyen szerepet töltött (tölthet) be az irodalom és a kultúra oktatásában. Azután ismertetem további – ezzel kapcsolatos – terveimet. És végül – egy kissé visszakanyarodva az elmülethez – arról szólok, hogy a funkcionális stilisztika és oktatása hol és milyen mértékben kapcsolódik az irodalomtudományhoz, illetőleg az irodalom és a kultúra oktatásához.

Hogy idei témakörünk keretében éppen a stilisztikáról szólok, azt az is indokolta teszi, hogy az elmúlt félévben elkészítettem az új egyetemi magyar stilisztikai tankönyv (vagy inkább kézikönyv) részletes tervezetét. Ezt az ELTE Mai magyar nyelvi tanszékén egy szélesebb körű (nyelvtudományi intézeti és vidéki egyetemi, főiskolai szakembereket is magába foglaló) értekezlet megvitatta, elfogadta, majd – egyéb jóváhagyások

után – a tanszéki stilisztikai munkaközösség néhány év alatt ki fogja dolgozni. (A tervezet előreláthatólag a *Magyar nyelv* című folyóiratban meg fog hamarosan jelenni.)

2. Mindenekelőtt arra utalok, hogy mintegy három évvel ezelőtt engem a Művelődési Minisztérium, illetőleg maga **Köpeczi Béla** miniszter – röviden szólva – két fő feladattal bízott meg: megszervezni és megindítani a Helsinki Egyetemen a „magyar nyelv és irodalom” szakot, továbbá odahatni, hogy Helsinkiben is létesüljön úgynevezett hungarológiai központ.

Hozzáteszem, hogy a *Suomalais-ugrilainen laitos*, vagyis a helsinki Finnugor tanszék vezetője, illetőleg irányítói ragaszkodtak ahhoz (szerintem is csak helyeselhetően), hogy először nyelvész menjen vendégprofesszornak, mert a szakhoz nyelvészeti alapvetésre van szükség. Később természetesen kívánatos, hogy irodalmár, néprajzos, történész stb. előadásain a többi hungarológiai tárggyal is magas szinten ismerkedjenek meg a hallgatók.

Nos, két év alatt elkészült a tanterv (ebben természetesen figyelembe vettük az Eötvös Loránd Tudományegyetemnek szintén ebben az időben bevezetett reformtantervét), ki is próbáltuk őket.

Közben a finn illetékes minisztérium jóváhagyta a magyar szak létesítését. Ilyenformán a múlt ősszel, az 1985/1986-os tanévtől megindult a magyar szak a Helsinki Egyetemen, bekerültünk az ún. *kék könyvbe* (ez az évenként kinyomtatott szép formájú összeállítás tartalmazza az egyes szakok követelményeit, az abban az évben meghirdetett előadások, szemináriumok, gyakorlatok adatait, a tanárok fogadóóráját, címét stb.). Az első évben mintegy 12–14 hallgató vizsgázott, persze ezek között ott vannak a „régiek” is, akik 5–10 éve foglalkoztak és foglalkoznak magyar nyelvvel, nyelvészettel, fordítással, tolmácsolással stb. Mindenesetre, arra számítani lehet, hogy évente 3–5 hallgató „felveszi” a magyar szakot (megjegyzem, mellékszakról van szó: az ottani szabályok ezt teszik lehetővé, de ez elegendő is több oknál fogva), ami örvendetesnek mondható. Egyébként már van egy szakdolgozónk is (éppen magyar stilisztikából, de fordítás-egybevetéssel), s ez ott – éppen mert szigorúan veszik, szigorúbban mint nálunk – nagy dolognak számít a hallgatók körében.

3. Magam eddig a következő előadásokat és gyakorlatokat tartottam:

magyar leíró nyelvtan,

magyar stilisztika,

szemantikai és stilisztikai gyakorlatok,

a magyar irodalmi nyelv kialakulása,

a magyar nyelvjáráások.

(Arról most nem beszélek, hogy Csepregi Márta egyetemi adjunktus, lektor és Gerevich-Kopteff Éva külső előadó több típusú órán foglalkoznak a magyar irodalom és kultúra történetének és mai állapotának a megismertetésével.)

Tehát stilisztikából kétfajta órát tartok. A *magyar stilisztika* című előadás keretében tisztáztuk a funkcionális stilisztika alapelveit, természetesen magyar példákon: mi az összefüggés nyelv, stílus és szöveg között?, hogyan jön létre a stílus?, mi a stílusérték és benne a konnotáció szerepe?, a szociolingvisztika és a regiszternyelvészet tanulságainak a felhasználásával milyen tipikus kifejezőmódokat (stílusrétegeket) különböztetünk meg?, a stilisztikai eszközök hat szintje: a zeneiség eszközei, a szó- és kifejezőképzés, az alak- és mondattani jelenségek stílusértékei, a képek szintje, mik tartoznak a szöveg-stilisztikába?, az extralingvális eszközök (a „látható nyelv”, a vizuális költészet stb.), az egyes stílusrétegek (hivatalos, tudományos, publicisztikai stílus, illetve társalgási nyelv stb.) jellemzői, a szépirodalmi vagy művészi stílus sajátosságai, műelemzés és stílus-

elemzés (a módszerek és alkalmazásuk).

Mielőtt továbbmennék, szeretném megjegyezni a következőket:

a) Az előadásokat és gyakorlatokat én kezdettől fogva magyar nyelven tartom. Tanítványaim közül 5–6 kitűnően, 4–5 jól beszél magyarul, 2–3 gyengébben, de hozzá kell tennem: „még” vagy „egyelőre”, ti. azokat a hallgatókat, akik a magyar szakot választják — és ott megmaradnak —, igen nagy tudni akarás és szorgalom jellemzi, ilyenformán hamar felzárkóznak a többiekhez. Egyébként — szerencsére — viszonylag sok az ösztöndíjas lehetőség, sokan eljutnak a Debreceni Nyári Egyetemre, de hallgatóink ezeken kívül is minden alkalmat megragadnak, hogy Magyarországra mehessenek, mennek is.

b) A magyar nyelvű előadáson belül azonban a *terminus technicus*-okat természetesen megmondom finnül is. Ezenkívül majdnem kizárólag olyan verseket, prózarészleteket említek példának, amelyeknek rendelkezésünkre áll a finn fordítása, esetleg egy műről több is. (Szerencsénk ilyen sok van, és a kapcsolatok erősödésével egyre több lesz. Ezek aztán alkalmat adnak arra, hogy a tárgyalat jelenséget összehasonlítsuk a két nyelvben.)

c) Ezeken az órákon igyekszem lassabban beszélni, a fontosabb megállapításokat megismétlem, részletesebb vázlatot írok a táblára, és a következő órán újból összefoglalom az előző alkalommal mondottak lényegét. Megemlítem még, hogy minden vizsgálandó szöveget — még egyetlen mondatot is — fénymásolatban mindenkinek a kezébe adok. Ez utóbbira maximális lehetőségeink vannak.

d) A szépirodalmi szövegek (vers és próza, prózarészlet) tárgyalása kapcsán — és ez már közvetlenül szolgálja az irodalomoktatást (és vele együtt a kultúra megismertetését) — röviden szólunk az illető költő, író életéről, műveiről, művészetének az értékeiről, továbbá legalább érintjük a korabeli társadalmi és kulturális viszonyokat, lehetőség szerint egybevetve a finn megfelelőekkel.

e) Fontosnak tartom végül, hogy magukat a versesköteteket, szépprózai kiadványokat, valamint a szakkönyveket, folyóiratokat is kézbe adjuk. Igen jó szépirodalmi és szakkönyvtárunk van, és éppen a Magyar Lektori Központ jóvoltából is állandóan tudjuk gyarapítani állományunkat. Ha a tárgyalat szöveg megvan hanglemezen vagy kazettán művészi előadásban, illetve megzenésítve, akkor természetesen azt is meghallgatjuk.

(Egyébként hallgatóink — elsősorban a debreceniek jóvoltából — viszonylag sok népdalt ismernek, és énekelnek is szívesen — méghozzá megfelelő „kántor” irányításával —, természetes módon és jól.)

A szépirodalmi vagy művészi stílus jellemzésén, továbbá a műelemzés és stíluselemzés bemutatásán kívül — bár a leíró nyelvtan és a stilisztika tárgyalása közben a beszélt nyelvet állítjuk a középpontba — természetszerűleg gyakran hivatkozunk szépirodalmi példákra, vagy azokra is. A zeneiség keretében — hogy legalább egy példát említsek — a hangutánzásra idéztük Vainö Linna „*Tuntematon sotilas*” c. regényének azokat a részeit, ahol a puskaropogást, az ágyúzást, vagyis a háborús zajt ábrázolja. Aztán azt vizsgáltuk, hogy Bereczki Gábor kitűnően sikerült fordítása (olyan ez, mintha magyarul írták volna!) visszaadta-e mindezt és hogyan, milyen nyelvi — stilisztikai eszközökkel. Egy másik alkalommal elemeztük Weöres Sándornak „*Esti vendég*” c. sajátosan finom hangvételű, csupa zene versét, amely magán hordozza a zeneiségnek szinte valamennyi eszközét. És akkor szoltunk a költőről magáról is, továbbá arról, hogy Hannu Launonen éppen mostanában jelentetett meg Helsinkiben egy *Weöres-kötetet*, sok műfordítással és egy nagyon érdekes bevezető tanulmánnyal.

A másik stilisztikai kollégium (*Szemantikai és stilisztikai gyakorlatok*) keretében a

hangsúly a gyakorlaton van. Itt a szó- és kifejezőkészleten belül többek között a szinonimákról, paronimákról, homonimákról, antonimákról stb. volt szó. A homonimák tárgyalása során kitértünk a szójátékokra is, eközben szót ejtettünk **Mikszáthról, Jókairól**, illetve Shakespeare-fordításai révén **Arany Jánosról**.

Az antonimákat tárgyalva beszéltünk az ellentétnek nemcsak szavak, hanem szerkezetek és mondatok között jelentkező formáiról, sőt a teljes szövegen – nyíltan vagy rejtve – végigvonuló változatáról. Eközben olyan versek kerültek napirendre, mint **Ady Fölszállott a páva**, **Petőfi Palota és kunyhó**, valamint **Juhász Gyula Tápai lagzi** c. költeménye.

4. A következő, 1986/87-es tanévre tervezett egyik stilisztikai előadásom még közelebb áll az irodalomhoz. A szemantikai és stilisztikai gyakorlatokat folytatom, de most a szövegtani – köztük szépirodalmi szövegekkel kapcsolatos – jelenségek kerülnek bennük a középpontba. Ezért a kollégiumot így hirdetem meg: *Szövegstilisztikai gyakorlatok*. A kétórás előadás keretében azonban stílustörténetről lesz szó. Az első félévi előadás címe: *A magyar szépirodalmi (költői és szépprózai) stílus alakulása a Halotti Beszédtől és az Ómagyar Mária-siralomtól a XX. század fordulójáig*, a második félévié pedig: *ugyanaz a XX. század fordulójától máig*. Elképzelésem szerint kiemelkedő költőinknek, íróinknak egy-egy vagy egynéhány versét, illetőleg prózai művét (vagy annak egy részletét) állítjuk a középpontba, és – röviden szólva – a következő „menetrend” szerint elemezzük őket:

- a) (a finn nyelvű műfordítás segítségével is) a mű értelmezése,
- b) az egyes stíluselemek értékeinek, valamint az egész mű stilisztikai jellemzőinek a megállapítása (=stíluselemzés),
- c) a költő, író egyéni stílusa,
- d) egy-egy kor stílussajátságai,
- e) közben a korviszonyokról, az illető költő, író életéről, műveiről, továbbá irodalmi és stílustörténeti helyéről szólunk,
- f) a lehetőségekhez mérten mindezeket egybevetjük a finn megfelelőekkel.

Terveim szerint az egész együtt valamiféle sajátos szempontú magyar irodalomtörténet lenne „dió- vagy inkább mogyoróhéjban”, amely azonban – még kisebb mértékben – érintkezik a nyelvtörténettel, a történelemmel, az irodalmi nyelv kialakulásával, a művelődéstörténettel stb.

5. Természetesen ha később irodalmár lesz a vendégprofesszor, ő majd az irodalomtudományt állítja a középpontba. Viszont addig – amint igyekeztem bemutatni – a stilisztika is segíthet.

Megemlítem még, hogy készülöben vannak – többek között – az irodalomoktatást szolgáló segédletek. Ez év őszén elhagyja a sajtót az 1982-es magyar irodalomtörténet finn nyelvű változata (szerk.: **Klaniczay Tibor**, a szerzők: **Nemeskürty István, Orosz László, Németh G. Béla, Tamás Attila és Görömbei András**, Bp., Kossuth Könyvkiadó). Magam is egy speciálisan ilyen célból megírt magyar stilisztikát, valamint egy a mai magyar nyelvet bemutató munkát szándékozom megjelentetni, természetesen finn nyelven. A stilisztikában – az itt mondottaknak megfelelően – a szépirodalmi stílust érintő részek is lennének.

Megemlítem még, hogy Finnországban is tervezzük egy Hungarológiai Központ kiépítését, amely összefogná mindazokat, akik magyarságtudomány (hungarológia) valamely részlegével (irodalom, nyelvészet, történelem, néprajz, zene, művészettörténet, szociológia, műszaki tudományok stb.) foglalkoznak. Novemberben rendezzük meg a további tervek megtárgyaló szemináriumot.

A magyar irodalom és a magyar kultúra megismertetésében igen nagy szerepe van a *Finn-Magyar Társaságnak*. A több mint negyven alapszervben (Helsinki-től és Turkutól egészen Rovaniemiig) igen körültekintő munka folyik. Magam is tartottam több helyen előadást **Aleksis Kivi** műveinek magyar fordításairól, a magyar irodalom fejlődéstörténetéről, **Weöres Sándorról**, **Pilinszky Jánosról** stb. Az érdeklődés efféle kérdések iránt, mint minden magyar dolog iránt, igen élénknek mondható.

6. Végül — mintegy függelékként — ideiktatok a stilisztikából néhány olyan összefoglaló részt, amely — mutatis mutandis — mutatja ennek a diszciplinának a szépirodalommal, az irodalomtudománnyal való kapcsolatát.

Lássuk először a *nyelv* és *stílus* összefüggését, a stílus értelmezését és jellemzőit.

Ahhoz, hogy a stílushoz eljussunk, a nyelvből és beszédből kell kiindulnunk. El kell fogadnunk, amit **Károly Sándor** így fogalmazott meg: „A nyelvet a beszédből vonjuk el, tehát a beszéd *el ő z m é n y e* (a szerző kiemelése) a nyelvnek” (*Általános és magyar jelentéstan*. Bp., 1970. 180), de ez az a pontot a következő b) pontban így folytatja: „A nyelv a beszédért van, a beszéd *c é l j e* (a szerző kiemelése) a nyelvnek”. Majd fejtegetésében ez következik: „A nyelv arra van, hogy megmondja, mi lehetséges vagy nem a beszédben, tehát csak a *produkálás és a produktivitás szemszögéből van értelme*. Ezért a nyelvet csak *dinamikusan* (a szerző kiemelése) *szabad felfogni*”. (I.h. 181.) Tehát beszéd mégiscsak kinek-kinek a tudatában elraktározott nyelvből (= nyelvi eszközök és nyelvhasználati szabályok) jön létre.

Ilyenformán azt mondhatjuk, hogy ha a nyelvet a kommunikáció céljaira felhasználjuk, mindig „beszéd”-et kapunk. A beszéd pedig — a kifejezés „hogyan”-jára, a kifejezés módjára téve hangsúlyt — egyúttal stílus. Így értelmezve minden közlésnek az eredménye — általánosabban — *beszéd*, bizonyos meghatározott szempontból pedig: *stílus*. És a nyelvre visszavetítve: a nyelv = lehetőség, a beszéd, illetve stílus = megvalósulás.

Persze a (beszédből elvont) nyelv valóban már maga mintegy involválja a felhasználást, nemcsak a nyelvi variancia kifejlesztésével (vö. **Péter Mihály**: ÁNyT. XII., 221–231.), hanem mindenekelőtt azzal, hogy elemei, eszközei bonyolult asszociációs, paradigmatis és szintagmatikus rendszerbe tartoznak, amely körülmény azonban egyúttal jobbra meg is szabja felhasználásukat (l. részletesebben: **Szathmári István**: *Beszélhetünk-e szövegstilisztikáról?* Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Bp., 1983. 324–327.)

A *stílus* tehát röviden: kifejezésmód, vagyis az a mód, ahogyan a közlés, illetve a közlés eredménye: a beszéd (más szempontból: a szöveg, ti. a beszéd mindig szövegben jelentkezik) meg van szerkesztve. Más oldalról: a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvi vagy inkább a fentebbi megnevezéssel élve: beszédváltozat. Ilyenformán nyelv, beszéd, szöveg és stílus meghatározott módon, de szorosan összetartozó fogalmak.

A stílus — mint ahogy a stilisztikák régtől fogva, de napjainkban is általában vallják — az egyes nyelvi-stilisztikai szinteken mutatkozó variánsok közötti „válogatás”-sal és „elrendezés”-sel jön létre. Valójában mind a válogatást, mind az elrendezést a kommunikáció tényezői (a beszélő, a címzett, a beszédhelyzet stb.) irányítják.

A stílus létrejöttének a megvilágítását sok tekintetben megkönnyíti a kommunikációs és információelmélet, a szemiotika, a szemantika, a szövegtan stb., illetve az általános nyelvészet.

A következő fontos kérdés: hogyan tud megfelelni a nyelv a különféle kommunikációs helyzetnek? Más megfogalmazásban: miért tud stílussá lenni? Röviden azért, mert a nyelvi szintekhez tartozó és valójában szinonimasorokba rendeződő eszközöknek, tovább-

bá a nyelven kívüli jelenségeknek van, pontosabban lehet stílusértékük, illetve ilyen értéket kaphatnak a beszédben, a szövegben. A *stílusérték* pedig az a gondolati, érzelmi-hangulati, asszociációs tartalom, amely az illető elemnek, kifejezésnek — a vele azonos fogalmi tartalmú, de semleges, illetve más stílusértékű párjához viszonyítva — a sajátja (az állandósult és alkalmi stílusértékről I. Szathmári István: *Népr. és Ny.tud.* XI., 35–42.). Ehhez még hozzátehetjük: a stílusérték alkalmas arra, hogy különböző hatást váltson ki. A stílusértéket sokan járulékos elemként, többletjelentésként értelmezik (l. pl. Fónagy Iván: *ÁNyT.* I, 91–123).

Ezt az értéket — a művészi stílus felől is — jól megvilágítja a *denotáció* és *konnotáció* fogalma, továbbá a kettős kódolás elmélete (l. pl. Fónagy Iván: *Világirodalmi Lexikon*, az „expresszivitás” címszó alatt) és a poétikai funkció újabb értelmezése (l. pl. Jakobson: *Hang — jel — vers*, 221–223. és Király István: *lt.* 1975. 990–991.).

És mi jellemzi a szépirodalmi vagy művészi stílust?

A *szépirodalmi* vagy *művészi* stílusnak a kommunikáció többi típusától elütő, másfajta szerveződését már jelzi a szépirodalom lényege, illetőleg a célja, feladata is. Illyés Gyulára is hivatkozva ugyanis — egy kissé leegyszerűsítve a dolgot —, szépirodalomról akkor beszélhetünk, ha az író, költő olyat lát meg, olyat mond ki, amit más nem látott meg, és nem mondott ki a világról, az emberről stb. Továbbá: ha olyan módon, olyan stílusban szól, ahogyan addig senki. Weöres Sándor meg a szépirodalom, a költészet célját így világítja meg: „*Célom nem a gyönyörködtetés... Mást akarok: eleven áramot sugározni, melytől megrázkódik az ösztön, érzelem, ész, képzelet, szellem, az egész lény, ne csak az ember olvassa a verset, a vers is az embert. Átvilágítani és felrázni óhajtalak, hogy átrendezhesd magadat zárt, véges, egzisztenciális énedből nyitott, szociális, kozmikus, végtelen énné*”. (*Egybegyűjtött írások*. Bp., 1981. I., 7.)

A gondolat megformálása, vagyis a stílus felől mi jellemzi a szépirodalmat? Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy minden más közléstípusnál sokrétűbb, motiváltabb, egyénibb, hogy megnő benne a képek, illetve a konnotáció szerepe (a képek különösen korábban voltak jellemzőek a költőre), s hogy ilyenformán elemeiben és egészében ambivalenssé, sőt gyakran polivalenssé válik. Ugyanakkor persze éppen ezért van szükség mű- és benne stíluselemzésre. Sokan szinte abszolutizálják vagy abszolutizálnák az efféle elemzéseket, úgy gondolják, hogy ezek segítségével pontosan meg lehet mondani a stíluselemek és a teljes szöveg jelentését, hangulatát, asszociációs hatását. Mások meg — különösen az ún. „befogadás-esztétika” vallói — úgy vélik, hogy egy-egy műnek csak pillanatnyi jelentése, hatása van, alaptalan és felesleges tehát mindenfajta elemzés. Az igazság nyilván valahol középpütt van.

A stilisztikának — az irodalomtudomány, az irodalomelmélet, az esztétika és a hermeneutika idevágó alapvető tanulságairól ezúttal nem szólva — számos objektív törvényszerűsége van, amelyeknek, illetve közelebbről az ezeken alapuló stíluselemzésnek a segítségével a szépirodalmi művek „mondanivalója” jobban felfejthető. Nem feledkezve meg természetesen a művek lehetséges polivalenciájáról, valamint arról, hogy az eredményes műelemzéshez biztos irodalmi nyelvészeti, stilisztikai stb. ismeretek szükségesek, továbbá széles körű műveltség, jó stílusérzék és bizonyos elemzőgyakorlat.

A *stíluselemzés* annak a módszeres vizsgálata, hogy a költő, író milyen szövegszerkezetet, milyen nyelvi-stilisztikai jelenségeket, illetve nyelven kívüli eszközöket, továbbá hogyan, milyen funkcióban használt fel mondanivalója kifejezésére. Röviden: a stílus-elemzés feltárja a stílári eszközök szerepét, „hírértékét”. Az *irodalmi* vagy *műelemzés* — amely egyébként nyilvánvalóan elsősorban az irodalomtudomány területe — természetesen több az előbbinél. Ennek a keretében foglalkozni kell a mű előzményeivel

(mikor, milyen hatásra keletkezett; mik a forrásai; hogy helyezkedik el a szerző oeuvre-jében? stb.), tartalmi stb. mondanivalójával, a belső forma (téma, szerkezet, jellemzés, cselekmény, vershelyzet stb.) sajátágaival, a külső forma, benne a stilisztikai eszközök „jelentés”-ével (tulajdonképpen a műelemzésnek ez a része a stíluselemzés!), a mű esztétikai irodalmi értékelésével, fogadtatásával és hatásával stb. Egy azonban tény: a stíluselemzés elhanyagolhatatlan szerves része az irodalmi vagy műelemzésnek, szépírói munkák „teljes értékű” megértéséről nélkülül aligha lehet szó.

A funkcionális stilisztika alapján álló stíluselemzés menete röviden, sémászerűen a következő: megfogalmazzuk az elemzett mű fő mondanivalóját (üzenetét), legjellemzőbb stílusvonásait, motívumait és legfontosabb szövegtani, elsősorban kohéziós sajátosságait. Majd mintegy ezek fényében állapítjuk meg a mű hat szinthez tartozó elemeinek, jelenségeinek a stílusértékeit. E művet közben azonban a következőkre mindig szükséges figyelemmel lenni:

- a) a mű egészéből kell kiindulni és a szintek szerinti vizsgálat után ugyanoda visszajutni,
- b) a mű szerves egész, struktúra, a szintek is eszerint vizsgálandók,
- c) a mondanivalóra mindig tekintettel kell lenni,
- d) az esztétikai értékelés nem maradhat el,
- e) az elemzést csak a közelebbi és távolabbi rokon tudományok segítségével végezhadjük eredményesen.

## SZÁVAI JÁNOS

### A MAGYAR IRODALOM TANÍTÁSA FRANCIAORSZÁGBAN

Egy viszonylag kevésbé ismert irodalom tanítása egy olyan országban, amelynek irodalma évszázadok óta a világirodalom fő áramának része, roppant nehéz és különös feladat. Ahogy a témába belevágunk, rögtön felvetődik néhány alapvető kérdés. Mióta? Miért? Mit és hogyan? Az alábbiakban megpróbálom e kérdések köré csoportosítva előadni részben tapasztalataimat (1982 és 1986 között négy tanéven át tanítottam a magyar irodalmat a Paris III Egyetemen), részben e tárgyú kutatásaim eredményeit.

Történetileg szemlélve a kérdést, nyilvánvaló, hogy egy-egy rövid korszakot kivéve, a francia közvélemény kevés érdeklődést mutatott Magyarországra, következésképpen a magyar irodalom iránt. Igaz, hogy a XVIII. században megjelenhetett franciául **comte Nicolas Bethlen**, azaz **Bethlen Miklós** memoárja, amely valójában ál-memoár, **Dominique Révérand** munkája. Igaz, hogy az 1849 utáni években maga **H. F. Amiel** fordította franciára **Petőfi** költeményeit, igaz, hogy 1957 után néhány évig majd minden jelentős magyar író lefordítottak franciára. De ezek csak pillanatok, a felszínt érintik, magyar író Párizsban sohasem érte el **Ibsen**, **Strindberg**, **Kierkegaard** vagy akár **Sienkiewicz** ismertségét, hogy találomra hozzak néhány példát.

1900-ban jelent meg közös magyar-francia kiadásban, de feltehetően magyar szubvencióval **Horváth Cyrill** – **Endrődi Sándor** – **Kardos Albert** nagyméretű, s pompás kiállítású francia nyelvű magyar irodalomtörténete, s ugyanebben az időben **Kont Ignác** magyar irodalmat adott elő a Sorbonne egyetemen.

Az erőfeszítések azonban hihetőleg kevés eredménnyel jártak, elég itt **Ady Endre** korabeli cikkeire hivatkozni (Például a *Budapest és Bukarest* címűre, 1906-ból). Egy má-



sik párizsi magyar, az Eötvös-kollégista, s így természetesen később párizsi ösztöndíjas **Szabó Dezső** a részletekbe is belevilágít. Érdeemes kissé hosszabban idézni, mert némely megállapítása akár a manna is szólhat. Szabó, aki az 1904–1905-ös tanévben járt először Párizsban, így ír önéletrajza, az *Életeim* második kötetében:

„Szegény Kont tanár úr legnagyobb tartozása az égi és földi rováson mégis az, hogy előadásokat tartott a Sorbonne egy kis szobájában az irodalomról. Enyhítő körülmény, hogy a magyar kormány megbízásából tette. Egynéhányszor (...) én is beöngyilkoltam magamat ezekre az előadásokra. Abban az évben a Petőfiék szegény Sándorát vonta irodalomtörténeti deresére. De hiába várta az anyám fia, hogy Kont tanár úr egy mély arcot rajzol erről a tündöklő gyermekzséniről, hogy megmutatja gazdagsága elemeit és művészete egységét. Minden igyekezete oda lyukadt ki – nagyon kilyukadt –, hogy Petőfi milyen rettenetesen-borzasztóan lelkes hazafi volt, hogy szerette a szabadságot és mennyire utálta a németeket. Ezért aztán, lúdbőröző rémületekre, Petőfit legcsapnivalóbb politikai verseiben mutatta be. (Mit nem beszél az a német, Ausztria stb.). Ráadásul, ami érthető, a francia nyelvet nagyon szegényül beszélte, és előadása a giccsmondatok lakodalmi bokrértája volt. Kiejtésében kedves ajándék volt, hogy az é hang helyett e hangot, az e hang helyett é hangot mondott halálos következetességgel és halált megvető bátorsággal. Hallgatósága rendszeren tíz-tizenöt beléunatkozott magyar egyetemi hallgatóból állott. Ha nagy ritkán egy-két francia betévedt, felbuggyanó derűltsege túl hangosságával csakhamar kimenekült.

De azért nagy igazságtalanság volna mindezért Kont tanár urat és csak őt vádolni. Nem az volt-e alapelve mindig, a kiválasztásban és megmutatásban egyaránt, egyes szellemi műveink külföldre vitelének, hogy az illető író milyen száz celsiusosan hazafi, és hogy a kis lábujkjától a fejbúbjáig mennyire meg van kenve a bizonyos „nemzeti szellemmel”, amely a hivatalos drogériában éppoly bőven és olcsón volt kapható, mint a vazelin és a huszárszír a sarki patikában. Mintha őt világrész kétágúinak abba kunkorodna minden esztétikai érdeklődése, hogy a Homér és Osszián vagy a Csongor és Tünde szerzője mérlegképes hazafi, és megfelel-e a hivatalos „nemzeti szellem” követelményeinek. Ha a magyar vezetők ismertetni akarták a külföldi előtt a magyar állam belső életét és nemzetalkotási munkáját, irattak volna jó és okos politikai, gazdasági, szociális propaganda-műveket. De irodalomban és művészetben a megválasztás csak az olyan művekre eshetik, melyeket esztétikai és emberi értékek tesznek az emberiség örök kincséivé. Milyen nagyszerűen tudtuk mi kompromittálni magunkat a külföldi előtt saját embereinkkel, saját pénzünkön, saját hivatalos buzgóságunkból!”

Szabó filippikájából nyilvánvalóan a művek kiválasztására vonatkozó passzus lehet számunkra a legaktuálisabb. De erről később még részletesebben kell szólni, lássuk előbb a tudott kezdeményeket.

Trianon rettenetesen visszavetette a franciaországi magyar tanulmányokat, a magyar (ellentétben a lengyellel, csehvel, románokkal stb.) nem tudott bekerülni az egyetemre, a Kisantant ellenállása miatt nem jött létre magyar tanszék. Létrejött viszont a *Keleti Nyelvek Főiskoláján* (amely azonban egyetemi rangot máig sem kapott), egy *Finnugor Tanszék*, ahol magyart is, bár főként magyar nyelvet s nyelvészetet oktattak, előbb **Aurélien Sauvageot**, majd **Jean-Luc Moreau** vezetésével.

A nagy fordulatot 1968 hozta meg, amikor is, hála az általános nyelvész **Jean Perrot**-nak, megalakult a kettévált Sorbonne Paris III nevet viselő utódjának kebelén belül a CEFO, vagyis a finnugor központ. Perrot az államközi cserében biztosított lektorok mellett rendszeresen meghívott vendégtanárokat, hol nyelvészt, hol irodalmárt. Így tanított magyar irodalmat Párizsban **Klaniczay Tibor**, **Szabolcsi Miklós**, **Nagy Péter**, **Baróti**

**Dezső**, s legutóbb jómagam. A Perrot s Moreau közös vállalkozásában létrehozott négy-éves magyar képzés másod- és harmadévn folyik a magyar irodalomtörténet tanítása.

Új helyzetet teremtett 1985 decemberében az *Egyetemközi Hungarológiai Központ* hivatalos megalakulása, mely egyszerre tölti be a rég óhajtott magyar tanszék s a franciaországi magyarságkutatás koordinátorának szerepét. Az új helyiséget, saját költségvetést kapott *Centre* nagy reményekkel kecsegtet a jövőt illetően.

Mi érdekli a magyar szakot fölvevett hallgatókat?

Tapasztalataink szerint a nyelv, a történelem, a szociológia, a zene, a film, az irodalom stb. iránti érdeklődés hajtja ezeket az egyetemistákat. Vannak, akik meg akarnak tanulni magyarul, mások a közvetítő nyelven, a francián keresztül kívánnak megismerni értékeinkkel. Nyilvánvaló, hogy ebben a konstellációban az irodalomnak központi, elsődlegesen fontos szerep jut. S nyilvánvaló az is, hogy miért, hiszen, ha megfelelően tanítjuk, az irodalom kvintesszenciája lehet a fent felsorolt diszciplínáknak, bevezető, közvetítő lehet azok számára is, akiknek más a kitűzött végső célja. S épp ez az összetettség, rétegezettség indokolja, hogy alapos megfontolás után dolgozzuk ki az irodalom oktatásának módszereit.

E módszerek természetesen alapvetően különböznek aszerint, hogy kiket érint az oktatás. Előbb hadd szóljak a magyarul nem tudókról, azokról, akik nem tudják vagy nem is akarják a nyelvet elsajátítani. Ezeknek a köre eléggé tág, s még nyilvánvalóan bővíthető. Saját tapasztalataimnál maradva: tartottam órákat összehasonlító szakosoknak Párizsban, antropológia szakosoknak Reimsben, azonkívül előadásokat különféle egyetemeken, s más nyilvános helyeken a magyar iránt érdeklődőknek. Ilyenkor a módszert alapvetően meghatározza, hogy a hallgatóság alig ismeri a történeti, kultúrtörténeti hátteret, másrészt, hogy meg kell maradnunk azoknál a szerzőknél, akiknek szövege franciául is olvasható. Nagyon kell ügyelni azonkívül (lásd Szabó Dezső dohogását) olyan szövegek kiválasztására, amelyek befogadására a francia hallgatóság alkalmas.

Érdekes volt megfigyelni mennyire jól vesznek egyes szerzőket, s kevésbé jól másokat. A pozitív példák közt említem **Kosztolányit** (novelláit és regényeit egyaránt), **Móricz Zsigmond** *Egy boldog emberét*, **Pilinszky János** költészetét. Feltehetőleg a fordítások minősége is közrejátszik abban, hogy **Pilinszky** erősebb hatást tesz, mint **Ady** vagy **József Attila**, a többi tényezőről most nem szólva. Fölvetődik itt tehát mindjárt a műfordítások problémája, s nyilvánvaló, hogy az új *Centre* egyik alapvető feladata a kiválasztás, ajánlás, a feltételek megteremtése, vagyis egy olyan irodalmi korpusz fokozatos létrehozása, amelyből a francia olvasó kedvére választhat.

Egészen más jellegű az irodalomoktatás magyar szakosok számára.

A harmadévesek példáját hozom fel, mert ezzel az évfolyammal négy éven át folyamatosan foglalkoztam. Kezdetben alig volt támpontom, egyik elődöm, Nagy Péter tanácsaira támaszkodhattam csupán. Hamar tapasztalnom kellett, hogy a hallgatók nyelvtudása nem olyan szintű, hogy az órákat magyarul tarthatnám. A másik, ennél negatívabb tapasztalat, az irodalomtörténeti tájékozottság hiánya, s itt nem a magyarra, hanem a franciára gondolok. Az 1969-es oktatási reformok csődjét, a francia középiskolák hihetetlen hanyatlását mutatja, hogy hivatkozásaim (a magyar népiesekkel kapcsolatban **Rousseau**-ra, **Kosztolányi Nérójával** kapcsolatban **Racine** *Britannicusára*) teljesen süket fülekre találtak. Hamar dönteni kellett tehát, hogy mit tegyek, magyarul oktasak-e vagy franciául, irodalomtörténetet tanítsak-e vagy szövegeket olvassunk és kommentáljunk.

Vegyes módszert választottam, talán kényszerből, de mint utóbb kiderült, nagyon szerencsésen. Kétnyelvű órákat tartottam, a háttér: irodalomtörténet, kultúrtörténet,

biográfia felvázolása franciául, a szövegek olvasása magyarul, a szövegmagyarázat ismét franciául. Minthogy a szövegolvasás igen bonyolult folyamatnak, vagyis roppant időigényesnek bizonyult, szűkíteni kellett a műfajok körét is — elsősorban a lírával s a novelisztikával foglalkoztunk. Ami azért is szerencsés volt, mert kétségtelen, hogy a magyar irodalomnak ezek a legerősebb, leghatásosabb műfajai.

A háttér felvázolásáról nincs mit mondani, nyilvánvalóan keresendőek itt a párhuzamok, az ismerthez való kapcsolódások. Érdekesebb már a szövegolvasás és magyarázat, mert roppant széleskörű munkára ad alkalmat. Az első fázis a megértés fázisa, a lexikális és grammatikai megközelítés. (Az utóbbi volt a nehezebb számukra.) Az árnyalatok megértése, a vertikális (vagyis külső) konnotációk feltérképezése ilyenkor többféle haszonnal is jár, hiszen az esztétikai megközelítés mellett a nyelvtanulásba is bekapcsolható, erőteljesen növelve a lexikális tudást. A horizontális konnotációk vizsgálata, más szóval a szöveg belső szerveződésének feltárása ugyancsak kettős hasznot hoz, mert az irodalmi értékek megjelölésén túl a grammatikai ismereteket is gyarapítja. Ez az aprólékos szövegmagyarázat ugyanakkor lehetőséget ad még tágabb nyitásra, egy-egy szó vagy kifejezés elhelyezésére a társadalmi közegben, történelmi korban és így tovább. Az óra elején megadott szempontok így kiegészülhetnek, s főként konkretizálódhatnak.

A részletes, aprólékos elemzés után következhet azután a mű egész magyarázata, amelynek során érdemes minél nagyobb aktivitásra bírni a hallgatókat. Új szempontokat hozhat ugyanis a szükségszerűen eltérő, s így máshonnan kiinduló szemlélet, mely hasznosan egészítheti ki hagyományos interpretációinkat. Két példát jelölök meg a sok közül, **Ady Endre** *A magyar Ugaron* és **József Attila** *Tiszta szívvel* című verseinek értelmezését. Az előbbit, amelyet mi kizárólag politikai-társadalmi versnek szoktunk látni, a francia hallgatók egy része inkább erotikus-érzéki műnek látta, míg a *Tiszta szívvel* esetében azokra az aspektusokra figyeltek föl, amelyek a mai világ meghatározó eseményeivel, az anarchista-terrorista mozgalmak ideológiájával hozhatók összefüggésbe.

A magyar irodalom recepciója a hallgatók részéről rendkívül jónak mondható. A fent leírt módszer ugyanis lehetővé teszi az adott művek alapos és mély értelmezését, s ez végül is azt a meggyőződést alakította ki vagy erősítette meg bennük, hogy a magyar irodalom, vagy annak legalábbis sok alkotója, rendkívül magas színvonalú, világirodalmi mércével mérhető. Különösen **Ady**, **Kosztolányi**, **Krúdy** és **József Attila** esetében volt ez így.

Az itt vázolt módszer persze egy adott helyzetre adott választ csak, és nem lehet általános érvényű. Számomra is meglepő sikere azonban ad néhány tanulságot, még a hazai irodalomoktatás számára is. A mikroelemzés bizonyára sok lehetőséget tartogat számunkra. A korlátok viszont, ha hasznosak is, nem tekinthetők állandónak. Ezért tennünk lehet, s tennünk kell néhány területen. A franciaországi irodalomoktatás szempontjából a következőket lehetne tennünk:

a) kiválasztani az oktatásra leginkább alkalmas (vagyis lexikailag és grammatikailag nem túl nehéz), a franciák számára vonzó, s irodalmilag is értékes szövegeket,

b) közreadni egy olyan egyetemi jegyzetet, amely az előadásomban vázolt feltételeknek, vagyis az egyetemisták által alkotott speciális közönségnek megfelel,

c) elősegíteni minél több magyar mű franciára fordítását, persze megfelelő színvonalon,

d) s ennek előfeltételeként, pártolni és szervezni a fordítóképzést.

MAYER RITA

## MAGYAR IRODALOM MAGYARUL A MOSZKVAI ÁLLAMI LOMONOSZOV EGYETEMEN

1. A Lomonoszov egyetemen az irodalom oktatása a mindenkori magyar lektor feladatai közé tartozik. Az irodalom oktatása szempontjából a tanítványok két csoportra oszthatók. Az egyikbe az a tíz bölcsészkar diák tartozik, akik egyszakosak, s főszakjuk a magyar. Ilyen csoportot ötévenként egyszer indítanak a karon, a végzett hallgatók hungarológus bölcsészdiplomát kapnak. Tantervükben a „magyar irodalom” tárgy az ötödik félévtől kezdve öt szemeszteren keresztül szerepel. (A főszakra jutó összóraszám heti 12.) A másik csoportba azok a diákok sorolhatók, akik kötelező idegen nyelvként tanulják a magyart a 2–4. félévtől kezdve, de a tanterv nem biztosít számukra külön irodalomórákat.<sup>1</sup> E hallgatók esetében a szakszövegolvasási és fordítási készség kialakítása mellett a társalgási nyelv elsajátítása a cél. Hogy ezek a diákok megismerkednek-e a magyar irodalommal és mennyire, az saját érdeklődési körüktől és tanáruktól függ.

Mi az, ami a magyar irodalommal való találkozást illetően *mindkét csoportnál közös?*

1. A hallgatók a legelsőik között ismerik meg **Weöres Sándor** nevét, akinek *Bóbita* című kötetében közreadott verseit nagyszerűen fel lehet használni kiejtésük javítására, a magyar nyelv ritmusának, zenéjének a megismertetésére. A fonetikai gyakorlatok során addig ismétlik őket, míg a végén már fejből tudják. Ilyen célból jól használhatók a mondókák is.

2. Fontosnak tartom, hogy a diákok sok verset, idézetet, szállóigét tudjanak könnyűen nélkül.

Ennek jelentőségére fölösleges kitérnünk. Szükséges azonban a diákok figyelmét felhívni arra, hogy a költői szövegekben található kifejezések, képek a mai magyar nyelvben előfordulnak-e, és milyen stilisztikai értékük van. A könyv nélkül megtanulandó szövegeket következetesen és szigorúan kérem számon, vizsgánál ún. „belépőjegyet” nek számíttanak, vagyis ezzel váltja meg a diák a felelős jogát.

Mi a megtanulandó versek kiválasztásának szempontja? Az első a történelmi. A *Himnusz*-ból egy, a *Szózat*-ból két versszakot kell tudniuk, a *Nemzeti dal*-t pedig teljes terjedelmében. A többi költemény kiválasztásánál a terjedelem, a grammatikai nehézség, a szókincs játszik szerepet. Kíváncsinos, hogy minden klasszikusunktól tudjanak idézni. Kezdetben feladható **Petőfitől** a *Szabadság, szerelem* című költemény, **József Attilától** a *Ringató*, **Radnóti Miklóstól** a *Két karodban* című vers, **Adytól** a *magyar Messiások* stb. A későbbiek során nem jelent a hallgatóknak nehézséget az sem, ha hosszabb, bonyolultabb szöveget kell memorizálniuk (részleteket **Kölcsey Parainesis**-éből, **Vörösmarty Előszó** című verséből). Minden új költő esetében életének, munkásságának dióhéjban való ismertetésére is sor kerül.

Szállóigéket a nyelvtanulás kezdetétől fogva feladhatunk a hallgatóknak.

3. A nem magyar szakos diákok házi olvasmányait a nyelvvél való foglalkozás harmadik félévétől kezdve a novellák alkotják. (**Mikszáthtól**, **Móricztól**, **Kosztolányitól**, **Karinthytól**, **Nagy Lajostól**, **Illyéstől**, **Sánta Ferenc**stől, valamint a gimnáziumok számára készült szöveggyűjteményből, a **Bánhidi-Bencsáth-Mihályi** szerkesztette *Szemelvénygyűjtemény*-ből, „*A Vak Macska belső ügye*” című novellaantológiából stb.). Az elbeszélések kiválasztásánál a nyelvi szempontokon kívül az is szerepet játszik, hogy elegendő példányban áll-e az adott mű a diákok rendelkezésére a lektori könyvtárban, illetve a

magyar nyelvű könyveket is árusító *Druzsba* könyvesboltban, ugyanis a Lomonoszov egyetemen a magyar nyelvű anyagok sokszorosítása, fénymásolása nem oldható meg.

A házi olvasmányokat feldolgozó óra legizgalmasabb része a diákok által föltett kérdések megválaszolása. Gyakran nem egy-egy szónak, kifejezésnek kell megadni az orosz nyelvi megfelelőjét, hanem történelmi, honismereti vagy a mezőgazdasággal kapcsolatos fejtegetésekbe kell bocsátkozni. **Illyés Gyula** *Honfoglalók között* című riportsorozatának esetében arról, hogy kik a svábok, kik a csángók, mi volt a kitelepítés, hogyan állunk/álltunk a nemzetiségi politikával a Kárpát-medencében. Nincs olyan lektor, aki az ilyen lehetőséget kihagyja, s megelégszik az egyszavas válasszal. Más példa: **Déry Tibor** *Két asszony* című kisregényében kiváló lehetőség kínálkozik arra, hogy a magyarul törve beszélő öregasszony tipikus hibáira ráirányítsuk a figyelmet, s ily módon gyomláljuk saját diákjaink nyelvi hibáit is. Még tanulságosabb, ha az említett nyelvtani, stilisztikai hibákat maguk a hallgatók veszik észre. A házi olvasmány tartalmát a diákoknak először saját szavaikkal, majd pedig az adott szövegben előforduló új szavak, kifejezések segítségével kell elmesélniük.

4. Ugyanezek a nem magyar szakosok a nyelvvel való foglalkozás utolsó félévében elbeszélések helyett regényt dolgoznak fel a fentebb ismertetett módszer szerint, csak az elolvasandó anyag lesz több (20–25 oldal egy-egy órára). A regényolvasás (**Kosztolányi Édes Anna**, **Sánta Hűsz óra** stb.) a magyar szakosoknál a 6. félévtől kezdődik, mert ők az elbeszéléseket a 4. félévtől kezdve a nyelv- és stílusgyakorlat órák keretében dolgozzák fel.

5. Mind a magyar szakosok, mind a nem szakosok figyelmét fel kell hívni az orosz nyelven megjelent magyar szépirodalmi művekre és a szakirodalomra. Az orosz nyelvtérületet illetően kedvező a helyzet: nagyon sok a lefordított, jó mű. Elég, ha a *Biblioteka vengerszkoi literaturi* köteteire vagy *A magyar líra* című kétnyelvű válogatásra gondolunk. Ez utóbbi 1982-ben jelent meg Moszkvában, s a XX. századi magyar lírát mutatja be, és a Nyugat költőitől is közöl egy csokorra valót. *Petőfi összes művei* is napvilágot láttak már oroszul, nem is szólva válogatott verseinek számos kiadásáról. Nem egy alkalommal adták ki **Ady, József Attila, Radnóti** válogatott verseit, s oroszul is olvasható a *Csongor és Tünde*, *Az ember tragédiája*, **Illyés Gyula** *Petőfi*-je. A felsorolás még hosszasan folytatható.

6. A *Vengerszkije novosztji* című folyóirat majd minden számában közöl egy magyar novellát fordításban, melyet a diákoknak el kell olvasniuk. Ezeket összegyűjtve öt év alatt kis novellaantológiára tesznek szert.

1986 tavaszán a moszkvai Magyar Nagykövetség – hat év óta először – tíz diákot hívott meg kétnyelvű *Petőfi*-estjére.

A nem magyar szakos csoportokban a lektornak nem lehet nemesebb feladata, mint a szűk lehetőségek keretében a magyar irodalom iránti érdeklődés fölkelte, az irodalom megszerettetése.

II. Más a helyzet a magyar szakosok esetében. Ők hungarológusnak készülnek, fontos tehát, hogy rendszerezett, átfogó ismereteik legyenek irodalomból. Óhatatlanul felmerül a kérdés: mit adjunk, mennyit és hogyan. A hogyanra jelen számvetésünk részben feleletet próbál adni, a mit és mennyit illetően véleményünk az, hogy inkább többet mint kevesebbet, de ne felszínesen. A hallgatók ismerjék meg a magyar irodalom folyamatait, tendenciáit, a legjelentősebb írók, költők munkásságát, de ne csak az ún. „nagyok”-ét. Irodalomtanítás közben ne feledkezzünk meg a történeti, a kulturális, a művészeti háttér bemutatásáról sem. Hazai diákjaink ilyen jellegű ismeretei sem kielégítőek, hát még a külföldieké, akiknek minden új.

A nem magyar szakos hallgatókkal szemben támasztott követelmények a bölcsészekre kétszeresen érvényesek. A tantervben előírt irodalmi tanulmányaik megkezdése előtt azonban már bizonyos lehetőségük van a magyar irodalommal való megismerkedésre.

1. A hallgatók a 3. és 4. félévben magyar írók orosz nyelvre lefordított regényeit ismertetik a nyelvi órák valamelyikén rövid előadás formájában. Szólniuk kell a szerzőről, az adott korról, esetleg az író egyéb műveiről is. Az anyagot könyvtári munkával összegyűjthetik, s felhasználhatják a mű elé írt – általában tanulmánynak is beillő – előszót. A tartalmi ismertetés után az olvasott könyvről okvetlenül el kell mondaniuk saját véleményüket. A többiek kötelessége a jegyzetelés. A kiselőadás tanári kiegészítéssel, esetleges pontosítással, összefoglalással ér véget. Ily módon két művel mindenki alaposabban megismerkedhet, tizennyolcra pedig hallhat. Ha ezután valakinek kedve támad elolvasni a regényt, megvan rá a lehetősége.

A kiválasztásnál a már említett szempontok érvényesülnek: mi található a lektori könyvtárban, illetve a moszkvai könyvesboltokban. Így került ismertetésre **Mikszáthtól** *A gavallérok*, *A beszélő köntös* és *A fekete város*, **Eötvöستől** *A falu jegyzője*, **Móricztól** *a Rokonok*, **Bókától** *az Alázatosan jelentem*, **Fejes Endrétől** *a Rozsdatemető*, **Szabó Magdától** *a Régimódi történet* stb.

2. A bölcsészek a 2–3–4. félévben heti két órában előadást hallgatnak magyar történelemből orosz nyelven. (Ez is a lektor feladatai közé tartozik.) Az előadásokon mintegy illusztrációként felhasználhatók oroszra fordított magyar irodalmi művek, vagy ha ilyenek nem állnak rendelkezésre, legalább meg kell őket említeni. Például a Hunyadiakkal kapcsolatban **Arany János** balladáit, az ország három részre szakadása kapcsán **Bornemissza Siralmas énnéköm** című versét, a végvári harcokról szólva **Tinódi** és **Balassi** műveit, a Rákóczi szabadságharc tárgyalásánál a kuruc költészetet, **II. Rákóczi Ferenc** és **Mikes Kelemen** műveit, **Ady** kurucos verseit, 1848–1849-ről szólva **Petőfi** költeményeit, naplójegyzeteit stb. Hatásos, ha az irodalmi szemléltető anyagot zenei és képzőművészeti anyaggal egészítjük ki.

3. *A tulajdonképpeni irodalmi kurzus* az 5. félévtől kezdődik. Ez heti 2 x 2 óra előadásból és az ehhez kapcsolódó 1 x 2 óra szemináriumi foglalkozásból áll. Az oktatás nyelvcentrikus, tehát az előadás magyar nyelvű.<sup>2</sup> Az a cél, hogy a hallgatók minél jobban elsajátítsák a nyelvet. Az előadásokon a kezdetben viszonylag lassú beszédtempó egy év után fokozatosan normális gyorsaságúvá válik. Előadás közben feltétlenül kis kitérőket kell tenni az ismeretlen szavak, kifejezések, fogalmak megmagyarázása végett, s minden új nevet, címet fel kell írni a táblára is. Ajánlatos minden előadás elején röviden összefoglalni az előző órán elhangzottakat, a végén pedig röviden összegezni az aznapi anyag lényegét. Rövidebb összefoglalókat előadás közben is csinálhatunk. Ilyenkor érdemesebb lassítani a beszédtempót, s egyszerűbb, mindenki számára érthető kifejezéseket használni. A diákoknak az előadásról jegyzeteket kell készíteniük. Ezzel kettős célunk van. Egyrészt, hogy képesek legyenek összefüggő szakszöveget megérteni (ez későbbi tolmácsolási munkájukban nagy segítségükre van), másrészt, hogy kialakuljon jegyzetelési készségük magyar nyelven.

Az előadásokhoz kapcsolódnak a szemináriumi foglalkozások a hallgatók egyéni fölkészülése alapján. Az 5. félévben azonban gyakorlatilag szövegelolvasási és elemzési szemináriumot tartottunk, mivel a régi magyar irodalmi szövegek olvasása és értelmezése gondot okozott a diákoknak.

Az öt félév alatt az előadásokon a magyar irodalom történetét tekintettük át a kezdetektől napjainkig. Mintegy 10 órát szenteltünk a magyar népköltészetnek is. (A népdalok költői képeinek bemutatásával kitekintve a XX. századi magyar lírára is.)

Az orosz anyanyelvű diákok nem érzik a hangsúlyos, magyaros vers lüktetését, még az ősi nyolcas skandálása is nehéznek bizonyul számukra. Ezért mindenképpen szükséges egy rövid verstani kurzus tartása az irodalomórák keretében.

A lektornak építenie kell a magyar és az adott irodalom között meglévő hasonlóságokra és különbségekre. Okvetlenül ki kell térnie a magyar és a fogadó ország irodalma, kultúrája közötti kapcsolatok ismertetésére.

Hasznos dolog összehasonlító kronológiai táblázat összeállítása.

Iskolás, de eredményes módszer, ha a magyarul tanuló külföldiekkel olvasmánynaplót készítettünk, amelybe a kötelező olvasmányok tartalmát írják le kiegészítve saját véleményükkel és a műből vett idézetekkel (például *Bánk bán*, *János vitéz*, *Toldi*, *Az ember tragédiája* stb.). Ezáltal a diákok megtanulnak hosszabb, összefüggő szöveget választékos stílusban leírni, javul kifejezőmódjuk, gyarapszik szókincsük. Nagyon tanulságos a naplókban előforduló, főleg stilisztikai hibák elemzése, erre két-három nyelvórát is érdemes rászánni.

4. A diákokban ki kell alakítani az irodalmi, művészeti szakszövegek fordításának készségét is, kezdetben csak anyanyelvükre, a 8. félévtől kezdve pedig a célnyelvre, tehát magyarra. Az előadások témájához kapcsolódó szövegek fordítására a nyelvórák egy részében kerül sor. E célra kezdetben felhasználhatók a magyar nyelvű könyvismertetések, a NEI irodalmi jegyzetei, később neves esszéíróink művei, majd irodalmi folyóiratok cikkei, kézikönyvek részletei stb. Eredményesen használtam fel **Fenyvesi István: Orosz-magyar irodalomelméleti terminológiai szótár** című művét<sup>3</sup>, amely eredetileg orosz szakos magyar bölcsészhallgatóknak készült, én azonban fordítva dolgoztam belőle.

A 8. szemesztertől a nyelvórákon megkezdődik az irodalmi szakszövegek magyarra való fordításának gyakorlása, s egy évig tart. Ez már nehezebben megy, mint az anyanyelvre való fordítás, de két félév alatt – az eredmények ezt bizonyítják – a diákok erre is képesek.

Apróbb ötletként érdemes megemlíteni: hangutánzó, hangulatfestő szavakat jól lehet tanítani irodalmi anyagon, s a nyelvi humorra is írónk, költőink műveiből vegyünk példát.

III. A magyar szakos bölcsészhallgatók magyar irodalomból vagy nyelvészetből készíthetik el szakdolgozatukat, írni azonban orosz nyelven írják. Rendszerint a második éven elkészített évfolyamdolgozatot bővítik tovább más-más szempontok alapján, a III. és IV. évfolyamon is, s V. éves korukra gyakorlatilag kész a diplomamunkájuk. A szakdolgozatukat magyarból író hallgatók számára az egyetem világirodalmi tanszéke heti 1 x 2 órás szakszemináriumot indított orosz nyelven. Vezetője olyan aspiráns volt, aki 1980-ban végzett a Lomonoszov egyetemen a magyar szakos csoportban.

Magyar irodalomból a diákok az 5. és 7. félév végén kötelesek beszámolni, indexükbe „megfelelt” vagy „nem felelt meg” bejegyzés kerülhet.<sup>4</sup> Magyar irodalomból a 6., a 8. és a 9. félév végén kell szóban vizsgázni magyar nyelven. A nyelvtudást a vizsgán nem osztályozzuk.

IV. Az 1985-ben végzett magyar szakos csoportot harmadéves korukban vettem át, a három éven keresztül heti 12 órában tanítottam náluk az irodalmat, tartottam a nyelvórákat. Ezenkívül rendszeresen tanítottam más karokon is, tapasztalataim innen valók. Sok elképzelésem beigazolódott a gyakorlatban, tanítványaim megismerték és megszerezték a magyar irodalmat, jól elsajátították nyelvünket.

Mi az, amit a gyakorlat alapján a jövőben másképpen kell csinálni? Magyar nyelvű előadások és szemináriumi foglalkozások esetében az időrendi sorrenddel nem törődve a XX. századnál kell kezdeni a magyar irodalom oktatását, s úgy menni időben visszafelé.

Az irodalomtanítást kezdetük **Petőfivel** is, s haladhatunk időben előre, **Arany János** kihagyásával. Arany nyelvét, képeit (főleg a *Buda halálában*) a diákok nehezen vagy sehogysem értik, emiatt a művek szépségét sem érzékelik. Ugyanez vonatkozik **Berzsenyre** is. A 8. vagy a 9. félévben nyelvtudásuk már olyan fokú, hogy nemcsak meg-  
bfrkőznek a szövegekkel, hanem élvezik is őket.

A magunk állította mércét szem előtt tartva (inkább magasabb legyen mint alacsonyabb) azonban nem feledkezhetünk meg a csoportok képességeiről sem. Kellően rugalmasnak kell lenni, s „átprogramozni” mindazt, amire nem kapjuk meg a visszajelzést, vagy ahol az eredmény nem éri el a kívánt szintet. Soha ne tévesszük szem elől, hogy a magyar irodalom nemcsak egy tantárgy, hanem annál sokkal több: érzelmileg motiválja a magyarul tanulókat, segítségével jobban, élethűbben megismerhetik a magyar népet, a kultúrát, a magyar történelmet.

## JEGYZETEK

1. Heti óraszámuk a földrajzkaron 4, az újságírói karon 6, a közgazdaságtudományi karon 8, a bölcsészkar fakultatív csoportoknál 4–6.
2. A Moszkvai Állami Lomonoszov Egyetem Bölcsészettudományi Karán az idegen nyelv szakos hallgatók irodalmi és nyelvészeti előadásait mindig orosz nyelven tartják, s a vizsga is orosz nyelven folyik. Csak a magyar kivétel. Ez a diákok nyelvi felkészültségén érezhető.
3. Bp., 1980. Tankönyvkiadó, 4., változatlan utánnyomás.
4. A „nem felelt meg” bejegyzést azonban a tanár sohasem írja be, hanem elküldi a diákot, hogy legközelebb jobban készüljön fel. Ez addig ismétlődik, míg a diák valóban jobban megtanulja az anyagot, vagy a tanár megelégedi a visszajárását.

## TAKÁCS GYÖZŐ

### A MAGYAR IRODALOM OKTATÁSA A SZÓFIAI KLIMENT OHRIDSZKI EGYETEMEN

A szófiai Kliment Ohridszki Egyetemen az 1940-es évektől kedve folyik a magyar nyelv fakultatív oktatása. Önálló tanszék csak pár évvel ezelőtt, 1983-ban alakult. Szervezetileg az angol tanszékhez tartozik, az angol tanszék vezetője **Zsana Molhova** professzor. Egyben a magyar tanszék vezetője is. A tanszék működésével egyidejűleg a szláv tanszéken fakultatív nyelvként továbbra is oktatják a magyar. A magyar tanszéken négyen tanítanak, ketten közülük magyar anyanyelvűek, a másik kettő pedig fiatal bolgár tanársegéd, akik korábban Magyarországon végeztek. E tanárokon kívül az elmúlt években vendégtanárok és bolgár hungarológusok is vállaltak órákat.

A tanszék elsődleges feladata a tolmács-fordító magyar szakos hallgatók ötéves képzésének ellátása. A szakot minden évben indítják, 8–9 fős hallgatói létszámmal. Ez elég magas szám, ha arra gondolunk, hogy Magyarországon is körülbelül ugyanennyi bolgár hallgató szerez hungarológiai diplomát. Ebből a helyzetből adódóan komoly elhelyezési gondok jelentkezhetnek, ezért célszerűbb lenne a szakot Szófiában csak két évenként indítani.

Az első évfolyamon alapfokú nyelvtanítás folyik heti 10–12 órában. A magyar szak-



ra jelentkezők bolgár nyelv és irodalomból, valamint egy nyugati nyelvből tesznek felvételi vizsgát, ezért a szakra való bejutásnak nem előfeltétele a magyar nyelv tudása.

A hallgatók egyetemi tanulmányaik során többször is eljutnak Magyarországra (az első évben 1–2 hallgató a *Debreceni Nyári Egyetemre*, az 1986/87-es tanévtől kezdve pedig egyhónapos nyári gyakorlatra).

Harmadévben a hallgatóink a *Kossuth Lajos Tudományegyetemen* tanulnak, ötödévben pedig féléves részképzésben részesülnek. Fontos ez az egy év, amelyet a hallgatók Debrecenben töltenek (többek között képzett bolgár oktatók hiánya miatt is). Ez a körülmény érleli meg ugyanis a feltételeket ahhoz, hogy a következő évfolyamokon sor kerülhessen a felsőfokú nyelvi képzésre.

Tanulmányaik idején a hallgatók a programnak megfelelően bolgár nyelven hallgatnak kötelező tárgyakat. A második évfolyamtól kezdve szaktárgyakat is kell magyar nyelven tanulniuk. Az első és másodévben magyar nyelvből félévkor beszámoló, év végén írásbeli és szóbeli vizsga van.

Egyetemünkön az irodalomtanítás kezdeti stádiumban van. Kevés a tapasztalat, tantárgyként csak az 1985/86-os tanévben tanítottunk irodalmat a másodéveseknek, a harmadik szemeszterben a nyelvoktatás keretében, a negyedik szemeszterben pedig önálló tárgyként.

Az oktató helyzetismerete és a diákok nyelvi tudásszintje alapján maga dönt az irodalmi anyag megszervezéséről, és arról is, hogy annak elsajátításához milyen utat választ. A *Bevezetés a magyar irodalomba* című tantárgyban a legjelentősebb írók legfontosabb alkotásait kronológiai sorrendben tanítottuk. A fő feladatunk az volt, hogy hallgatóinknak alapismereteket nyújtsunk a magyar irodalomról a XX. század elejéig terjedő korszakról, és előkészítsük őket a debreceni egyéves részképzésre.

A magyar tanszéken az irodalomoktatás egy sor nehézségbe ütközik. Ilyen nehézség mindenekelőtt az, hogy alapszintű a hallgatók célnyelvi tudása, ráadásul nem rendelkeznek a magyar irodalom elsajátításához szükséges elemi szintű történelmi, művészet-történeti, néprajzi ismeretekkel.

Úgy véljük, hogy irodalomtanításunk megkönnyítéséhez nagymértékben hozzájárul az *Országismeret* című tantárgy tanítása, amelyben Magyarország sokoldalú – főként történelmi – arculata rajzolódik ki. Amikor a XVII–XVIII. századi irodalommal foglalkozunk, nem kell külön időt fordítanunk például a *kuruc* fogalom megmagyarázására, vagy az irodalomtörténeti korszakolásnál a *mohácsi csata* sem igényel külön magyarázatot. A másik fontos tantárgy, amely segíti munkánkat a *Mai magyar nyelv*, amelyet irodalomcentrikus példaanyagon tanítunk.

Problémát jelent az irodalmi anyag nagy terjedelme. A hallgatóknak viszonylag kevés óraszámban, heti 4 órában kell elsajátítaniuk a régi magyar irodalmat, a magyar felvilágosodás, reformkor, romantika és realizmus korának irodalmát. Igaz, igyekeztünk a lényegyet kiemelni, de így sem sikerült a különféle irodalomórák (műelemző, ellenőrző stb. órák) rendszerét alkalmazni, pedig a műelemzésről, a szövegolvasásról nálunk sem szabad lemondani. Ismeretes, hogy a teljesebb megértéshez a mű többszöri elolvasása szükséges, a műelemzéshez – a teljes mű ismerete, amely csak előzetesen, házi feladatként valósítható meg.

Egy-egy nagyobb írásbeli beszámoló elkészítéséhez elengedhetetlen az irodalmi kézikönyvek használata. Ez lehetővé teszi, hogy a hallgatók tájékozódjanak a sokrétű anyagban és az alkotókat, valamint a műveiket be tudják helyezni egy adott korszakba.

Tekintettel arra, hogy a mai magyar irodalom teljesen ismeretlen a hallgatók előtt, a tanév végén előadásokat tartottunk a XX. századi magyar irodalom jelenségeiről,

kiemelkedő alkotóiról, egészen napjainkig.

Ezzel a magyar irodalom kialakulása, több évszázados fejlődése mellett szerettük volna a figyelmüket a mai tendenciákra és az irodalmi életre irányítani. Ennek eredményeként a hallgatók betekintést kapnak a mai irodalmi intézményhálózatba is.

Az irodalomtanítás során igyekeztünk a magyar irodalmat nemcsak előadás formájában bemutatni a hallgatóknak, hanem aktívan be akartuk kapcsolni őket az irodalmi művek megismerésének folyamatába. Ehhez mind a csoportmunka, mind a differenciált oktatás jó megoldásnak bizonyult. A hagyományos módszerek (beszélgetés, ritkábban vita) mellett használtuk a már említett beszámoló elkészítését is. Műelemzésre, szöveg-felolvasásra kevés idő jutott, viszont az ezzel kapcsolatos házi feladat jó kiegészítő eszköznek bizonyul. Petőfi líráját a hallgatók úgy dolgozták fel, hogy dolgozatot készítettek a költő népdalairól, családi lírájáról, tájleíró költeményeiről, forradalmi verseiről, szerelmi lírájáról, a *János vitéz* és az *Apostol* című költői elbeszéléseiről. Az órán ezeket megbeszéltük, a hallgatók pedig kicserélték egymás között a dolgozataikat. Itt említeném meg, hogy Petőfi tájköltészetének, szerelmi lírájának illusztrációjaként fényképeket, reprodukciókat használtunk fel, vagy elemezhetjük a *Befordultam a konyhára* című megzenésített versét, ezzel is igyekeztünk élményszerűbbé tenni az oktatást. Egy másik alkalommal pedig Petőfinek az *Egy gondolat bánt engemet...* című versét kellett felolvasniuk, illetve elemezniük, és ennek során egybevetettük a szöveg formai és tartalmi struktúráját, annak bolgár műfordításával.

A magyar irodalomoktatást nehezítő rész kérdések közül megemlíjtük például a művészeti irányzatok tanítását.

A XIX. századi magyar klasszikusokat nyomon követve, a magyar irodalom egy meghatározott irányzatával, a romantikával találkozunk csaknem egy évszázadon át. A romantika általános sajátosságaira időhiány miatt nincs módunk kitérni, a hallgatók az egyetemi tanulmányaik során más órákon tanulják, de a magyar romantika főbb jellegzetességeire feltétlenül szükséges időt szakítani. Ugyanez vonatkozik a reneszánszra, a barokkra, a felvilágosodásra, a kritikai realizmusra is, de olyan irodalomtörténeti alapfogalmakra is, mint például az eposz (*Zrínyi*), vagy a drámai költemény (*Madách*).

Megoldásra vár a törzs- és kiegészítő anyag kiválasztása, hogy milyen könyveket használjanak a diákok, miből folyjon az irodalomoktatás. Komoly problémát jelent, hogy másodévtől kezdve a hallgatók számára nem áll rendelkezésre segédkönyv, de még sok-szorosított anyag sem, tehát a tanárnak kell elkészítenie a megfelelő anyagokat, szó- és irodalomtörténeti fogalmak magyarázatával ellátva. Magyar szakos hallgatóink képzése érdekében egy olyan antológiát tervezünk, amely szövegeket és rövid életrajzokat tartalmaz.

Az irodalomoktatás szempontjából fontos kérdés a jelenlegi könyvállományunk bővítése. Jelenleg egyetemistáink a szófiai Magyar Kulturális Intézet könyvtárát, az Állami Könyvtárát, az Egyetemi Könyvtárát és a Magyar tanszék könyvtárát használják. Ezenkívül néhány fontos hungarológiai munka is rendelkezésükre áll, mint például a *Bolgár-magyar kulturális kapcsolatok* c. könyv (ez bolgár és magyar nyelven is megjelent). Igen fontos számunkra *Klaniczay–Szauder–Szabolcsi Kis magyar irodalomtörténet* c. könyve, amelyet bolgár nyelvre is lefordítottak.

Az oktatómunka során mindig föl hívjuk hallgatóink figyelmét, hogy olvassák a bolgár nyelvre lefordított magyar szépirodalmat. (Ez évben reprezentatív kötetben jelentek meg Petőfi versei, de bolgárul olvasható Jókai Mór néhány kulcsfontosságú regénye: *A köszlű ember fiai*, *a Fekete gyémántok*, *a Sárga rózsa*, vagy *Madách Imre Az ember tragédiája*, *Mikszáth* egyes művei stb.) A fordításokkal kapcsolatos probléma az, hogy a

magyar szépirodalom egészen a XIX. század közepéig terjedő korszakig bolgár nyelven nem hozzáférhető. A kívánatos az lenne, hogy a hallgatók anyanyelvükön olvassák el a *Szózatot*, a *Toldit*, vagy éppen a *Csongor és Tündét*, sőt a régi magyar szépirodalom alkotásait is. Sajnos ez sem valósítható meg, különösen a nagyobb terjedelmű művek esetében. Az oktatómunkában az sem hagyható figyelmen kívül, hogy idegen nyelven verset olvasni, elemezni sokkal nehezebb, mint prózai szöveget. Csakis a közvetítő közeg felhasználásával, a hungarológiai munkák alapos ismeretével és a bolgár nyelven megjelenő magyar szépirodalom segítségével nyújthatunk művészi élményt hallgatóinknak, és így juttathatjuk el őket a befogadási szint minél magasabb fokára.

ÓDOR LÁSZLÓ

## A KOMPLEX ORSZÁGISMERET-OKTATÁS SZÜKSÉGE ÉS LEHETŐSÉGEI

Előadásom túlzottan tág témát ölel át és túl rövid az idő, amelyben szólhatok róla. S hozzá – pragmatizmusba-süppedtségünkben – túl nagy és sürgető az újítás szüksége, ami itthon és külföldön a nyelvoktatást illeti. Így hát sarkítottan kell szólnom: kérdéseket teszek föl, és rájuk válaszolván mondom el véleményemet.

### 1. *Önálló diszciplína-e az országismeret?*

Bevallom, az országismeretet, mint önálló diszciplínát úgy, ahogy tudomásom szerint ma bölcsészkarainkon tanítják, nem érzem újnak, legfeljebb elnevezésében. Értelmével-hasznával e helyt nem akarok vitatkozni. Én a nyelvi átítatottságú, nyelvi hasznú, a nyelviség lényegévé váló országismeretet pártolom, amely – költőien szólva – örökké mozgásban-forrongásban lévő magmája a nyelvnek. Közhelyképpel élve: amely a fölszín fölé növvő jéghegycsúcsnak – a megjelenő nyelvnek – a fölszín alatti 9/10 része.

### 2. *Mit értek ebben az esetben komplexitáson?*

A szokásos résztudományi adalékokon kívül beleértem tehát az országismereti komplexitásba a nyelvet is. Sőt: a nyelv az, amit e komplexitás csúcsának, céljának, értelmének tartok. Az ismeretek nyelvi megmutatkozását tartom lényegesnek. A gyökereivel a történeti kultúrába fogódzó nyelv megmutatkozását, amely több, mint a szavaknak nyelvtannal egyberakott összessége. Nem vitatjuk, hogy a nyelv eredendően a valóságból táplálkozik. Csak úgy és csak azzal lesz, illetve lett absztrakt, hogy megőrzi és elevenen tartja elmúlt valóságképek emlékét. Így születik benne időben dimenzionált és viszonylagosan teljes világ, így raktározódnak el benne korok és valóságok.

Zavartalanul egymás mellett élhet különböző korok nyelvi valósága: „kőrmünkre ég”, „nem ér egy fabatkát sem”, „megmossák a fejét”, „leesett a tantusz” és „nem vagyunk egy hullámhosszon”. Vagyis: a középkori kolostori író-barát, akinek körmére égett a gyertya, II. Lajos hitvány pénzdarabja, a borbélyok egykori seb- és hajmosó lúgja, az elévült telefonérmék és a híradástechnika – nyelvvé lényegesülve.

### 3. *Mit értek azon, amit mi országismeretnek nevezünk?*

Elégedetlen vagyok az elnevezéssel. Intézetünkben – a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézetében – nevezzük civilizatórikának is. Én inkább fogalmi nyelvviségnek, nyelvi-tudati egységnek mondanám, amelynek a konkrét lexikából kinövő gondolatiság-fogalmiság a lényege. Alig van író, aki ne foglalkozott volna a nyelv és az ún. országismeret összetartozásával, egységével. Csak néhány emlékeztető idézet: **John Ruskin** „*valamely nemzet nyelvében az illető nemzet legbensőbb kifejezőjét*” látja, **Kosztolányi Dezso** a nyelvben rejlő „*civilizációs erő*”-ről beszél, **Illyés Gyula** a „*gyökér üzenetét*” lesi benne... Mindegyik nyilatkozatban ugyanaz a szinte misztikus azonosulástudat és vágy egy közösség szellemi lényege és nyelve között. Én azon ismeretek összességét nevezem országismeretnek, melyek egy nyelv „*szellemi lényegét*”, fogalmi-ismereti háttérvilágát képezik.

### 4. *Mi a kapcsolat művelődéstörténet és országismeret között?*

Az „*országismereti hatások*” – mint nemzeti létek vízjelei – rajzolódnak ki minden

nyelven, egymásba is átfutó vonalakkal. Ha tökélyé fejlesztenénk, a társadalomtudományok összesítő médiuma lehetne egy ilyen nemzetközi „országismereti nyelvészet”. Hiszen évezredek, évszázadok át – királyi házasságok, zarándoklatok, keresztes hadak, hódítások, háborús menekültek, tanuló deákok és mesterlegények, s újabban tudományos újdonságok és ipari újítások útjain – eszmék, szokások, gesztusok, ízlések és divatok jártak – nyelvbe öltözötten és nyelvbe rögződve. Ha például csak azt megvizsgálánánk, hogyan áramoltak a Habsburg-birodalom szervezetében az újdonságok, s hogyan váltak nyelvvé! Ha nyomon követnénk például azt, hogy hogyan került át spanyol földről a „*beso la mano*” szokása, a kézcsók, amely ott és akkor térdreomlások kézcsók volt, és éppen mifelénk ülepedett le nyelvvé. Hasonló erővel villant át ezernyi más hatás is a Birodalom egyik végétől a másikig. Nemcsak a rekatolizáló buzgóság és ennek jegyei jelentettek nálunk Habsburg-hűséget, hanem számos szokás és divat követése, többek között a spanyol festmények gyűjtése (I. Esterházy-gyűjtemény). Hadd említsem érdekes művelődési hatásként **Graciany Morales** spanyol író-filozófus 1653-ban kiadott „*kézi orakulum*”-ának a példáját. Ez a korában nagyhatású bölcséleti művecske kétfelől, két nyelv közvetítésével érkezett Magyarországra. 1771-ben a német kiadását fordította le **Faludi Ferenc**, s jelentette meg magyarul „*Bólts és figyelmetes udvari ember*” címmel. E mű bölcsességei közül több is frázissá vált nyelvünkben. Így: „*nyílt kártyával játszani*”, a „*döglött oroszlán*”, s a „*kifacsart citromként eldobni*” kifejezések. Ez utóbbi érdekes, hogy a Rodostóban leveleit író **Mikes Kelemen** révén is eljutott hozzánk. Ő franciául olvasta a jeles művet: „*Gratianus azt mondgya* – írja 1737 október 11-én, tehát a Faludi-fordítás megszületése előtt majd ötven évvel – *hogy miként a citromból a levit kifacsarolyák, elvetik.*”

Tudatosan vettem a példát Európa két szélének nyelviesült határérintkezései közül. Tudjuk, hogy milyen szoros szálak kötnek össze közelebbi nemzeti kultúrákat és népeket.

A kontrasztivitás szempontjából inkább érdekesekek, mint fontosak a nyelvbe ívódó interkulturális hatások, de véleményem szerint számunkra lényegesebb az a nyomat, melyet a sokrétű valóság – vagyis az országismereti részdíszciplínák ideillő anyaga – rajzol egy-egy nyelvre. Olyan értelemben, ahogy **Bessenyei György** mondta: „*Minden nép a maga nyelvéről ismertetik meg leginkább*”. Újabb definíciója adódik itt az országismeretnek: a múlt és a múlthoz kapcsolódó jelen képeit-ismereteit összegező nyelvcélú alkalmazott tudomány.

##### 5. *Mi a szerepe az országismeret oktatásának?*

Ellentmond talán az eddig megvalósult gyakorlatnak, de azért kimondom: az országismereti oktatás elsőrendű célja, hogy élő lexikával, étellel töltsen meg a nyelvet. Hogy valósághoz kösse, hogy hitelessé tegye a szóhasználatot. Hogy kitágítsa a látóhatárát: élő háttérrel vegye körül. Célja az, hogy három dimenziójává tegye az óhatatlanul két-dimenziójú tanulói nyelvvilágot. Azzal, hogy nem a felszínt súrolja, hanem a nyelvközvetítő szellemet kezdi működtetni. Tudományunkban félünk a miszticizmustól, a misztikusság vádjától. Elfogadjuk nyelvtanítót (és tanuló) segédeszköznek a nyelvtant, de mintha nem mernénk tudomásul venni, hogy minden nyelvnek van más – és tán iga-zabb – szabályozórendszere is, mint a nyelvtané. Pedig ez csak éppúgy tökéletlen mechanizmus, mint a nyelvtan. Csakhogy ezt még nem tártuk fel. Valamennyien tapasztaltuk, hogy az országismereti stúdiumok – gondolatmenetei s főként a jó írói-költői szövegek tartalmi, esztétikai, ritmikai, zenei forrású nyelvi energiái – működésbe hozzák a tanulóban ezt a mechanizmust. Mozgásba hozzák a tanulói szellemet, amely az országismeretről lemondó nyelvoktatásban statikussághoz és passzív befogadáshoz szokott.

Ám a gyorsabb, felszínes sikert mutató nyelvoktatással ellentétben most nem kommunikatív makogás, nem papagájnyelv személytelen produkciója az eredmény, hanem a beszélő szubjektum idegen nyelven való megszólalása, ami már önmagában személyiség-főlszabadító erő. Az ortogai önmeghatározó *én* folyamába kapcsolja az új nyelvet, amely így személyiségformáló, átlenyegesítő tényezővé válik. Ebben a folyamatban főlszabadulnak a nyelv belső energiái, a nyelv gépezete önerejéből kezd működni a tanulóban. Ebben az országismerettel életfésített nyelvoktatásban új fogalmak jelennek meg. Nem elég pusztán a nyelv *betanítása*, a nyelvtanuló személyiségét kell a tanult nyelv igényei szerint átformálni, a nyelv befogadására előkészíteni, képessé tenni. A szükséges készségek kialakítása itt minden egyéb más feladatot megelőz. (Például bonyolult, de bonyolultan is áttekinthető német mondatsszövevények befogadására és produkálására – memóriafejlesztés, az angol nyelv érzelmi nyomatékoságára nyelvzenei gyakorlatok stb.) A motiváltság szót ki kell hogy szorítsa az *empátia*. A tanuló empátia-készségének a fejlesztése az országismereti oktatás egyik fontos célja. A nyelv közvetlen tanítása nem elegendő: távolabbi célokat kell szolgálnunk vele, amellyel aztán közelebb jutunk eredeti, közvetlen célunkhoz: a sikeresebb nyelvtanításhoz, a valódi nyelv valódi tanulásához. E nyelven túli célok között élen áll, hogy rászoktassuk a nyelvet tanuló embert a folytonos készülségi állapotra, arra, hogy a változó valósággal folyvást változik a nyelv, s ezt a súlypontos lexikai-figyelmi, hosszabb érvénnyel nyelvtani változásokat követnie kell nyelvi tanulmányainak intézményes befejezése után is.

A nyelvtan tanításával eleve statikus szemléletet kényszerítünk a tanulóra. Az országismeretnek ezt a merevséget kell föloldania. Rá kell ébresztenie a tanulót a nyelvi mobilitás tényére, s fel kell vértézünk az empátia és a nyitottság igényével és készségével.

Érdekes adalékként hadd említsem meg, hogy egy – az intézetünkben készült tanulmány felmérése szerint (Kovács Ilma: *Katedrán innen, katedrán túl*) az oktatók 90,2%-a, a hallgatók 87%-a szavazott az országismeretnek a nyelvoktatás keretén belül való előadására (míg a nyelvtan csak 51,2, illetve 34,8%-ot kapott). Figyelemre méltó, hogy a hallgatói igény találkozott az országismereti oktatás céljailal megszabott pontokkal. Mindegyik diákválaszó igényelte, hogy az előadás tartalmazzon új tényeket és ismereteket, legyen érdekes és oldott. A hallgatók elsöprő többsége (94%-a) amellet tört lándzsát, hogy az országismereti előadás ösztönözzön további gondolkozásra és önálló munkára, és csak elenyésző kisebbség elégedett meg a passzív befogadás igényével.

#### 6. *Hogyan valósulhat meg az országismeret komplex oktatása?*

A fentiekből következően úgy gondolom, hogy nyelv és országismeret olyan szoros kapcsolatával, amely egységnek nevezhető. A nyelvnek az országismeret tanulásában olyan meghatározó értékűnek kell lennie, mint az életben a lélegzetvételnek. **Sütő András** mondja, amikor egy szusszanásnyi időre megáll a kolozsvári magyar színház előtt: „*A színpadon beszélni annyit jelent, mint cselekedni.*” Én azt hiszem, hogy a beszéd – csökkentebb mértékben – az élet egyéb színpadain is cselekvésértékű. Tudjuk jól, hogy minden nyelvnek más és más a dramaturgiája. Ezt iskolában megtanulni szinte lehetetlen. De fölkészülni rá – a nyelvvel a nyelvországban való találkozásra – igenis lehet.

Intézetünkben az elmúlt hónapokban dolgoztuk ki az egyetemi képzés korszerűsítésének keretében kialakuló új nyelvoktatási rendszert. A nyelvtani felkészítés után és mellet fontos szerepet szánunk benne az országismeretnek. A nyelvoktatásunkba illesztett országismereti tárgy a „*lexikabővíítő fázis*”-nak nevezett társalgás egyenes folytatása, intellektuális szintre emelése. Ennek az országismereti oktatásnak az egész egyetemi kép-

zés korszerűsítési tanterveiben fontos szerep jut. Azon a téren, melyet a korszerűsítési program „*értelmiségi nevelés*”-nek nevez. (Minden hallgatónk nyelvvizsgaértékű szigorlattal zárja majd tanulmányait.) Ebben a programban célul jelöltük meg, hogy az országismeret oktatása legyen nyelvközpontú, legyen intellektuális töltetű, s legyen kontrasztív, vagyis valamennyi megadott – tizenkettő – témakörön belül szerepel a célnyelvi ismeretek mellett a magyarról való nyelvi-fogalmi ismereti számadás. Ebben a kérdésben – nyilván a nyelvtanári felkészültség hiányosságaiból eredő félsz miatt is – némi vita támadt és támadhat ma is. Az én véleményem ebben a vitában az volt, hogy míg a célnyelvi kultúra elsajátítása ismereti szinten elegendő, addig a magyarnak aktívvá fejlesztett tudásszinten való ismerete szükséges. (Különösen a mi külkereskedő és diplomata szakos hallgatónk esetében.)

#### 7. Milyen technikát és módszert lehet hasznosítani az országismeret oktatásában?

Az elképzeléseinknek megfelelő, módszereiben, technikájában is komplex országismereti tananyag tudomásom szerint még sehol, egyetlen nyelven sem született meg. A Nyugat *Sprachverfall*-os, a nyelv satnyulását egyszerűen követő nyelvvoktatási önmegadása nálunk is hat, ráadásul kérkedő divat gyanánt. Így az országismeretet tanító tanároknak önmaguknak kell összeszedniük az együvé tartozó ismereteket, amelyek kognitívításukon kívül, azon túlmenően lényeges elemei mind az illető kultúrának, mind az e kultúrán termő nyelvnek.

Az országismeret oktatásának gyakorlatában ma nálunk szerintem a legfőbb veszély az, hogy szakmai gerezdjeire (irodalomra, történelemre, földrajzra, néprajzra stb.) szakad ez a nyelvet áterező egység, vagyis az országismeret éppen hogy önmaga ellenképévé válik: azzal, hogy „*elrészszakmások*”, maga alá temeti és unalomba dönti, amit éppenséggel életre kellene keltenie és életben kellene tartania: a nyelvet – a nyelv és a gyökérzete közötti áramok működtetésével.

Kulcsfogalom itt a komplexitás. Fokozott szerep hárul a módszerekre és a technikákra, mindazon kapcsolatok és ívek megvilágítását segítő eszközökre, amelyekkel az előadó egymástól látszólag távoli gondolatokat, jelenségeket, „*dolgokat*” összeköt. Éppen ezekkel a meglepő és igaz átkötésekkel szerezhet hallgatónak különleges szellemi élményt, segítségükkel állíthat új fénybe már ismert tényeket, és ugyanakkor gazdálkodhat okosan és hasznosan az országismereti oktatásban mindenképpen szűk idővel.

A tanárnak nem szemképrázttató, hanem szemet felnyitó összefüggésekre kell felhívnia a figyelmet – saját szaván túl videóval, zenei és nyelvi hangzóanyaggal és különféle vetítési technikákkal. Különösen hasznos segédeszköznek tartom az írásvetítőt, amellyel ragyogóan összefoglalhatjuk és a fóliák egymásra borításával szándékunk szerint rendezhetjük mondandónkat. A történelmi idő és tér változásait éppúgy, mint a szókincs tájnyelvi vagy kronológikus alakulását. Készíthetünk így történelmi-művelődéstörténeti összefoglalót, de még összevető műfordításelemzést is.

Kulcsfogalom tehát a *komplexitás* az országismeret oktatásában: elmaradhatatlan alapfeltétel. Szükséges hozzá a pontosan kidolgozott elvek szerint választott szöveganyag, a megfelelő ábrázoló eszközök és módszerek alkalmazása, s mindezen túl megfelelő tanár és megfelelő diák.

Még a megfelelően fölkészült oktatónak is számolnia kell a diákság kezdeti idegenkedésével, hiszen ez a fajta kulturzálta nyelvvoktatás elűt minden eddigi nyelvtanulási tapasztalatától. Pedig éppen neki, a jövő értelmiségi emberének van rá szüksége. (S erre előbb-utóbb rá is ébred!) A hallgatók előismeretei és aktív jelenléte nélkül nem számíthatunk sikerre az országismereti oktatásban. Az előadásokon együttgondolkodásra, a gyakorlati foglalkozásokon mind több alkotó nyelvi cselekvésre kell készítenünk és szoktatnunk a

hallgatókat. Tágabb fogalmi tartományban újra kellene teremtenünk a középkori iskola gyakorlatát, amely a kreativitást beépítette, bevonta a „*tananyagba*”. Miként **Apáczai Csere János** rendelte: „*Olvassák Homéroszt, míg görög verseket is tudnak írni*”. Nos, arra nem gondolok, hogy például németül tanuló diákjainkkal rilkei hangulatú és hangzású verseket irassunk, bár a legjobbak szívesen vállalkoznak ilyen feladatokra. De szívesen fölmelegíteném azt a középkori iskolai elvet, amely szerint az alkotás a tudáshoz vezető gyakorlatozások útja és egyben a tudásnak méltó mércéje is. Különféle vitákkal, helyzet- és daczjátékokkal, szellemszikráztató szituációzással, ügyek és gondolatok vállalt védésével és támadásával, szerepjátékokkal, gesztushoz kreált szövegekkel, és még számtalan módon – sokrétű fogalmi-nyelvi-szellemi gimnasztikázással – átmozgathatjuk az országismereti anyagot.

Varázsereje van annak, ha felnőtt hallgatóinkat nem kényszerítjük ama elébb emlegetett divatkövető gügyögésre, hanem valóban „*korukon*”, felnőtteknek szólítjuk őket. Meggyőződése, hogy már a nyelvtani alapozás közben bátran személyes használatukra engedhetjük az idegen nyelvet. Arra kell törekednünk, – s erre fölöttébb alkalmas terep az országismereti stúdium –, hogy idegen nyelven is minél előbb próbára tehessék – **Eötvös Loránd** szavával – „*szellemök erejét*”.

Azzal a kísérő gondolattal kell tanítanunk őket, amellyel **Comenius** oktatta diákjait: hogy „*Nem az mutat tudósságot, aki sok nyelven beszél, hanem aki hasznos dolgokat tud mondani rajtuk*”.

8. *Tagadás is van-e abban, hogy az országismeretnek ilyen jellegű oktatását javasolom és pártolom?*

Aki igent mond, tagad is egyben. Szememben a huszadik századi pragmatikus, ám különféle módokon és az új nyelvészeti irányoknak megfelelően a praktikusságot inkább csak mímelő, a szellemet alagsori használatra degradáló nyelvoktatással kapcsolatban régen feltámadt egy ismeretelméleti forrású ellenérzés. Ha ugyanis csak a nyelvet tanuljuk, ahogyan gondosan megmunkált nyelvkönyvek hada kínálja, a nyelvnek éppen a lényeges ízeit, színeit, gyökérkapcsolatait: erejét, energiáit hagyjuk elveszni. Hiszen ezek a nyelvkönyvek éppen az idegen nyelv lényegi vonásait igyekeznek elleplezni, amíg lehet. Azt, amit **Wittgenstein** a nyelv titkának nevez. Pedig a nyelv éppen ellentétes sodrású. A segítségével – írja **Wittgenstein** – „*kifejezhetünk bármely értelmet, anélkül, hogy sejtelmünk lenne arról, miként és mit jelent minden egyes szó*”. Szavakból, de még mondatokból sem fejthetjük fel a „*szavak végtelen szövetét*”. Azon szavakét, melyek holdudvarukkal egymás fényébe folynak, és – **Karl Kraus** mondja ezt – a ragyogásukból (*Schimmer*) kell „*kivágnunk, kicsikarnunk*” a szemantikai üzenetet. Így jutottunk el ismét a középkori iskolához – és a „*modern*” szövegnyelvészethez. A szöveghez.

9. *Használhatók-e az írói szövegek az országismeret oktatásában?*

Válaszképpen valamennyien rábólintunk: de még mennyire! Sokan esetleg azt gondolják, hogy más szöveget vétek felhasználni. Hogy miért hinnénk a laikusnak, a nyelvkönyvszöveg íróinak, amikor elegendő írásanyag áll rendelkezésre a professzionális írástudók, a „*hivatásos*” írók tollából!

Ez ellen két érv szokott szólni: két szélsőség érvelése. Az egyik, a felületes irodalomismerők tábora az írói szövegek életidegenségétől fél. A másik, az irodalmat éppenhogy fétiszáló csoport némi szentségtörést lát abban, hogy (és ha) írói, s isten bocsá' költői szövegen gyakoroljuk a ragozást vagy tanuljuk az országismeretet. Megoldás itt: a józan mértékletesség, azaz a szigorú célszerűség. Hogy arra ügyeljünk: ne irodalmat tanuljunk, hanem írói szövegek szellemi – szépen-szabályos irányban vivő – energiáival jussunk közelebb országismereti-nyelvi tanulmányi céljainkhoz. De egy sebességfokozatot most



viszszakapcsolok: az országismeret tanulásának feltétele a nyelvtan és az alapszókincs szilárd, vagyis használható tudása. A szűk szókincs bázisán álló nyelvtan készség szintű működése, legalábbis a kezdeti próbák. Már ebben, az előkészítő szakaszban, a nyelvtanulásában is – mint az országismereti oktatás előőrseinek – szerepük lenne a *használható* írói szövegeknek. Szerintem nagyon fontos, hogy az idegen nyelvet tanuló diák minél előbb találkozzék olyan szövegekkel, melyek – amellett, hogy fogalmi-lexikai, közvetlen-nyelvi gyarapodásukat növelik – a szellemüket is fölpezsdítik. Nincs szöveg, amely nagyobb bevéső erővel hatna (már a kezdeti stádiumban!) mint a jól megválasztott írói szöveg.

Elfeledett példaként Apáczai Csere János álmiskoláját idézem újra, ahol a nyelvi stúdium két fő részből állt: grammatikából és az auktorok olvasásából. Számomra az auktorok olvasásához két elfeledett szó is tartozik: a memoriter és az alkotás. Így rendelte ő: „*az említett nyelveknek declinatiojuk és conjugatiojuk*” után, *melyet vélek éppen megtanultatván, hasznát a jó authorokban megmutatni akarván*”... így valahogy, errefelé készülődhetünk megújulásra...

#### 11. Mi a helyzet hát ma az irodalom és nyelvoktatás kapcsolatával?

A választ mindannyian tudjuk, én inkább a jövőre nézek: az irodalom az országismereti nyelvháttérzésnek hatalmas és (célszerű felhasználásban) jócskán elhanyagolt segédanyagraktára. Ebben a meggyőződésben összeállított jegyzetem alapján (*Literarisches Lesebuch für Deutsch Lernende*, Budapest, 1983.), a belőle vett szövegekkel olyan gyorsan a hallgatókba lehetett ültetni a német nyelv csíráit, hogy magam is csodálkoztam: bennük – az ortegai én-ben – kezdett fejlődni, nőni, működni a föltárt forrásaiból táplálkozó nyelv. Kiejtést-intonációt, nyelvtant, országismeretet, de még gazdasági lexikát is (kezdeti legalább) írók szövegein tanultunk. S már maguk a szövegek kínáltak gyakorlatozó példákat, kínáltak memorizálásra és alkotásra.

Az írói szövegek rengetegéből célszerűen és mértékletesen válogatva vethetnénk meg egy komplex országismereti tankönyv anyagát. Meggyőződésem és próbált tapasztalatom, hogy a jó és jól választott írói-költői szöveg önmagában is megvalósított szervezőanyag. A komplexitás példadarabja.

## LENGYEL ZSOLT

### ORSZÁGISMERET – BESZÉDETIKETT – SZOCIOLINGVISZTIKA

1. A címben megjelölt három diszciplínát összefoglalóan – a mi nézőpontunkból – úgy is nevezhetnénk: „*ami a grammatikán túl van*”. Az általuk elhatárolt terület kérdései a mindennapi beszédhelyzetek tipikus velejárói, alkotóelemei, ám a nyelvkönyvek az esetek többségében nehezen boldogulnak velük. E tanulmányban azt fogjuk – igen vázlatosan – vizsgálni, hogy a címben szereplő három fogalom mely kérdései kell hogy helyet kapjanak a tankönyvekben, illetve a különböző kérdések miként ötvözhetők, „*vegyíthetők*” egymással.

2. Az országismeret néven emlegetett kérdéskörnek itt inkább formai (technikai) oldalára összpontosítottunk, a tartalmi kérdésekről csak futólag teszünk néhány megjegyzést.

2.1 Az országismeret tartalmilag többnyire a szépirodalom, történelem, közgazdaságtan és politikai tudományok területéről gyűjti az anyagot. Kevesebb figyelem terelődik ugyanakkor pl. a különböző asszociációs szótárak anyagára, a modern élet urbanisztikus frazeologizmusaira, de rendszerint az utca kínálata, a vizuális jelzések (intézmények rövi-

dítése, plakátok, jelzőtáblák stb.) is kimaradnak az országismeret tartalmából, holott a nyelvet tanuló akár az órára menve is számtalan alkalommal találkozik ezekkel, a gyakorlatosságára pedig aligha kell itt szót vesztegetni.

Ugyancsak az országismeret tartalmi kérdéseinél kell szóba hozni a kontrasztív grammatikák révén meghonosodott „*plusz*” és „*minusz*” struktúrák életét, tehát azt, hogy bizonyos kulturális jelenségek, tartalmak az egyik kultúrában szokásosak, a másiktól pedig esetleg hiányozhatnak. Ezek rendszerszerű vizsgálata még előttünk áll.

2.2 E tanulmányban — az országismeretét illetően — fontosabb számunkra néhány formai vagy technikai kérdés szóba hozása.

Ha az országismeret tanítási kérdését „*technikai oldalról*” vizsgáljuk, akkor mindekelőtt néhány „*igen — nem*” kérdéssel megválaszolható oppozíció ügyében kell állást foglalnunk.

a) *Nyelvezet*: anyanyelv — idegen nyelv, azaz milyen nyelven tanítsuk ezeket az ismereteket. Mindkét választás, tehát akár anya-, akár idegen nyelven történik az oktatás, rendelkezik bizonyos előnyökkel és hátrányokkal. Később vázolandó körülmények döntik el, hogy választásunk az anyanyelvre vagy a szóban forgó célnyelvre essen-e.

b) Az országismeret bemutatása *szinkron* vagy *diakron* elvet kövessen-e. Mindkettőnek megvan a maga létjogosultsága. A mai gyakorlatot tekintve az a benyomásunk, hogy e kérdésben nem elég átgondolt *kompromisszum* uralkodik, amely éppen át nem gondoltsága miatt aligha tekinthető kompromisszumnak.

c) Igen fontos eldönteni, hogy az országismereti tudnivalókat szubkulturálisan differenciált módon, vagy „*össztársadalmi*” jellegzetességeket szem előtt tartva tanítjuk-e. Ha meggondoljuk, hogy a magyart, mint idegen nyelvet sokan és sokféle céllal tanulják, akkor ennek az utolsó kérdésnek növekszik a jelentősége. Más céllal tanulja a magyar nyelvet a lengyel vendégmunkás, az arab és kubai szakmunkástanuló és megint más céllal a nyugat- vagy kelet-európai „*filosz*”. Más társadalmi közegben fog mozogni Magyarországon az első és megint másban a másodiknak emlegetett réteg. Ennek megfelelően inkább az ipari, a munkáskultúra sajátosságai fogják érdekelni a lengyel vendégmunkást, a kubai, arab szakmunkástanulókat. Ilyen értelemben kell különbséget tenni a szubkulturális és „*össztársadalmi*” országismereti anyag között. Joggal hozhatók itt szóba a *főváros — vidék* oppozícióból adódó különbségek is.

Mindezek alapján — számunkra úgy tűnik — korai még valamiféle „*komplex*” országismeretről beszélni, bár egyfajta integráció feltétlenül kívánatos, de ehhez még további empirikus kutatásokra van szükség (pl. a szubkulturális országismereti sajátosságok szélesebb körű feltárása.)

3. A *beszédetikettnek* már nem technikai, formai kérdéseit hozzuk itt szóba, hanem a tartalmiakat. Meglátásunk szerint legalább három *alterület* kérdései kíváncsiak ide:

a) A személyi relációkat kifejező beszédetiketthez tartozó nyelvi tudnivalók (megszólítások, magázódás-tegeződés, a fatikus funkció stb.). A problémát nemcsak az anyanyelv — célnyelv beszédhasználati különbségei, illetve e különbségek elsajátítása jelenti, hanem az is — legalábbis magyar viszonylatban —, hogy az idevágó empirikus kutatások még váratnak magukra. Nincs pl. pontos képünk a magázódás-tegeződés szubkulturális sajátosságairól még a magyar társadalomban sem (arról nem is beszélve, hogy a korosztály is sajátos változó e kérdésben). Még egy társadalmi rétegen — pl. az értelmiségen — belül is többféle változat figyelhető meg, pl. a pedagógus réteg inkább tegeződik, míg az orvosin belül inkább a beosztástól függően hol a magázódás, hol a tegeződés járja.

Bonyolítja a helyzetet — a magázódás, tegeződés, megszólítás körén belül maradván —, hogy mit tekintünk irányadónak. Pl. egy Magyarországon folyó angol nyelvű beszél-

getés esetén (egyik fél magyar, másik angol): vajon a nyelvi környezet, vagy a tárgyi környezet, esetleg valamelyik fél „személyi dominanciája” határozza-e meg a beszélgetés szóban forgó formai elemeit.

b) A beszélgetést meghatározó társadalmi-nyelvi helyzet, a partnerek szociális státusza, egymástól való függősége, a társadalmi hierarchiában betöltött helyzetük stb. kérdésekben alapos empirikus kutatásokra van szükség mind az egynyelvű kultúrákon belül, mind pedig kultúráközi összehasonlító viszonylatban.

c) Végül a beszédetikketthez soroljuk az írott nyelv sajátosságait is abból a szempontból, hogy az egyes országok, társadalmak írott nyelve is sajátos „kettős kódolásnak” van kitéve. Ezen azt értjük, hogy meghatározott egyedi vonásokat mutat pl. az újságok nyelvezete („tudni a sorok között olvasni”). Ugyanarról a politikai eseményről más nyelvezeten ír az egyik ország (társadalom) és a másik ország (társadalom) sajtója, miközben a „maga módján” mindkettőnek igaza lehet.

4. Az országismeret vagy „ami a grammatikán túl van” nyelvi anyag fontos komponense a *szociolingvisztika* néhány kérdése: ezek közül itt a nyelvi szerepek fontosságát szeretnénk hangsúlyozni.

A nyelvi szerepek két vonatkozásban lépnek előtérbe. Egyfelől olyan pszichés-nyelvi beállítódást jelentenek, mely alkalmassá teszi a tanulót arra, hogy a másik társadalom kultúráját, nyelvi atmoszféráját be- és elfogadja (ez a jelenség – többek között – abban veteti észre magát, hogy az idegen nyelvi órákon mindig akadnak „szégyenkező, hallgató, szabódó” tanulók, akik nem a konkrét nyelvi ismeretek miatt nem nyilatkoznak meg, hanem inkább egyféle nem pozitív beállítódás miatt).

Közismertebb a nyelvi szerepek kapcsán a konkrét szociális szerepek jelentősége (pl. orvos-páciens, eladó-vásárló), mindezek tipikus és magukat jól igazoló fontos részei egy-egy órának. Mintha kevesebb figyelem terelődött volna e konkrét nyelvi-társadalmi szerepek nyelvi háttérének kidolgozására, úgy, hogy itt még az empirikus kutatások sokban tudják gazdagítani a nyelvtanár eszköztárát.

A szociolingvisztika behatóan foglalkozik a társadalmi tagozódás és a nyelvi tagozódás (a beszédhasználat rétegspecifikus) vonásaival. Ezek az empirikus kutatások igen jól felhasználhatók lennének a magyar mint idegen nyelv oktatásában is, hiszen nyelvünket olyan egymástól távol álló társadalmi rétegből jött emberek kívánják elsajátítani, mint a lengyel vendégmunkások, líbiai, kubai szakmunkások, európai egyetemeken leendő filológusai stb.

3. Blokk-séma segítségével ábrázoljuk – összefoglalóan – azokat az ismereteket, melyeket a grammatikával egyidőben a magyar nyelvet mint idegent elsajátítani akaró számára valahogyan rendszerezniünk kell:

## I. Országismeret

- a) 1. anyanyelven  
2. célnyelven
- b) 1. szinkron  
2. diakron
- c) 1. szubkultúrák  
2. „össztársadalmi”

## II. Beszédetikett

- a) személyi relációk
- b) társadalmi-politikai relációk
- c) társadalmi-politikai események

## III. Szociolingvisztika

- a) nyelvi szerepek
  - 1. beszédmagatartás
  - 2. nyelvi fedezete
- b) társadalmi tagozódás —  
nyelvi tagozódás

A fenti három blokk tananyagban való megjelenítését (ami az elsajátítandó ismeretek kiválasztását és graduálását jelenti) a következőképpen képzeljük el:

a) Feltétlenül több (vagy egymástól aránylag jól elkülönülő fejezetekből álló) tankönyvre gondolunk.

b) Az egyes tankönyvek (illetve fejezetek) a fenti hármass blokk lehetséges kapcsolódási pontjai szerint haladnának az anyag kifejtésében, tehát az egyik könyv (fejezet) szerkezeti felépítése a következő lehet:

I. (1.a. + b.2.) + II. (a) + III. (a.1. + 2.), azaz a „*grammatikán túli ismeretek*” kifejtése az országismereti tudnivalók szempontjából *anyanyelven* (angol, német, orosz, arab stb.) történik, magyar szempontból szinkron elvek szerint, a beszédetikettből a *személyi relációkat* kifejező tudnivalókra koncentrálunk, míg a szociolingvisztikai fejezetből a nyelvi szerepek — ezen belül a *beszédmagatartás* és ennek *nyelvi fedezete* alkotná a tananyagot.

Mégegyszer szeretnénk hangsúlyozni azt a gondolatot, hogy jelenleg mi kevés módot látunk ún. „komplex” országismeret bevezetésére, sokkal inkább karakterológiai és célorientáltan „felszabdalt” több tankönyvűségre gondolunk a fenti ismeretek tanítása esetén.

6. Végül szóba kell hoznunk azokat a legfontosabb mozzanatokat, melyek a „*grammatikán túli*” ismeretek oktatásában meghatározó szerepkört játszanak. Mindenek előtt az adott *társadalmi kontextus* (lengyel, arab, kubai szakmunkás, leendő filológus stb.), a társadalmi kontextusból adódó plusz és mínusz „*kulturális struktúrák*”. Világos, hogy a *magyar nyelv ismeretének foka* is fontos tényező a szóbanforgó ismeretek oktatása szempontjából, végül a nyelvtanulás célját kell még feltétlenül számításba vennünk.

## „MAGYAR IMAGE” – HAGYOMÁNY ÉS KORSZERŰSÉG AZ ORSZÁGISMERET-OKTATÁSBAN

Erős vár a mi anyanyelvünk, s a legutóbbi összeszámláláskor közel kétmillió állampolgár vallotta magát magyar származásúnak a nagyvilágban, ez akkor sem csekélység, ha gyanítható, hogy még ennél is több lehet a magyar anyanyelvet beszélők vagy ismerők száma, de természetesen a bevallottnál kevesebben is tudhatnak magyarul politikai vagy nyelvi, netán földrajzi okokból. Az anyanyelv megőrzése számukra mégis bizonyos szent dolog, a szó igazi értelmében is. A diaszpóra számára a nyelv jelenti a fennmaradást, egymás segítségének és megértésének lehetőségét, a valahova való tartozást. Akkor is, ha csupán a sokadik generáció felsőfokú tanulmányai kapcsán érinti meg a magyar anyanyelv vagy nyelv szelleme. Nem lenne érdektelen egyszer felmérni, sőt bemérni a magyar nyelvhez és magyarsághoz való lelki-szellemi kötődés és nyelvtanulási kedv indítékait, hiszen ez meghatározhatja oktatási stratégiánkat és módszereinket is. A hagyományoktól való elszakadás miatti félelem, az emlékek újraébresztése, őszinte érdeklődésből fakadó kíváncsiság vagy összevetni akaró buzgalom, s elképzelhetően restaurációs nosztalgiák is élesztik az út- és kapcsolatterkesést a mai Magyarországgal, ha vitatkozva, duzzogó szeretettel is, meg személyes kapcsolatokról és előítéletektől motiváltan. Kíváltkodik az itthoni megélhetés lehetősége izgatja alanyainkat, ugyan az otthon bensőséges átélhetése nélkül. Úgy gondolom, hogy e – hadd nevezzem így – fegyverező szempont negligálásával aligha tehetünk eleget a korszerűség követelményeinek.

Miért bocsátottam mindezt előre? Azért, mert a Magyarok Világszövetségének statisztikája szerint a ma mintegy 15 millióra becsülhető magyarság harmada külföldön, s közel egytizede emigrációban él. Utóbbiak közül nem kevesen igyekeznek egykori anyanyelvüket a hazától elszakadva is továbböröközni utódaikra, vagyonuk, nevük és vérük örököseire. Ez hát az egyik, létszámában alighanem a jelentősebb közeg, amely a külföldön folytatott magyartanítás és országismereti oktatás potenciális befogadó bázisa. A másik a külföldön népünk, hazánk, kultúránk iránt érdeklődők, őszinte rokonszenvből, kíváncsiságból vagy divatból és egzotikum-érzéstől felénk orientálódók tábora.

Referátumom címe a *magyar image*-zsal (vagy *image*-dzsel) kezdődik, nem véletlenül. Mert úgy is felvethető a kérdés: jó-e és mennyire jó, mennyire jár praktikus haszonnal, ha sokan, és mind többen beszélnek nyelvünket, ismerik és keresik fel hazánkat? Azt nem hiszem, hogy hírhedt idegennyelv-nemtudásunk miatti veszteségeink enyhülnének azzal, ha mi tanítunk meg több idegent anyanyelvünkre, ettől még nem leszünk hatékonyabbak. De hogy mindez nem jár hátránnyal, az is kétségtelen.

Ha tudatában vagyunk annak, a szűken vett szakmai célokon túl, hogy a külföldi magyaroktatással bizonyos mértékig lassítható az amúgy óhatatlanul bekövetkező asszimiláció egyfelől, másfelől valóban felkelthetjük az érdeklődést nyelvünk mellett az ország kultúrája, történelme – régi és mai históriája – meg gazdasági mutatói iránt, akkor röviden szólva szimpatizánsokat nevelünk. A nevelés szó alatt – itt nem kívánok részletes fejtegetésekre bocsátkozni erről – indirekt hatásokat is értek, az októató egyéniséget többek között. A nemzeti kultúrát és érdeket jó hatásokkal képviselni színes és nyitott tanárszemélyiségek, jó szakmai felkészültségű és naprakész tájékozottságú oktatók képesek külföldön is. E tevékenység rang és megtiszteltetés, de fokozott felelősségvállalás is, hiszen a feltételek olykor még a szerénynek mondott hazai oktatási körülményeknél

is gyengébbek, s mert a hallgatócsoport az illető lektortól, magyartanártól szerzi be első, közvetlen, jellemzőnek vélt élményeit a célszázáról és népéről, sőt államrendszeréről.

A *magyar image*-t tehát időben is és hitelességét tekintve is elsődlegesen a nyelvet reprezentáló oktató közvetítésével alakítják ki az érdekeltek. Ekként nem lehet mellékes a bemutatott országhépről elmondott vélemény, elismerés vagy kritika sem. Érhetnek közben bennünket finom provokációk is, a perspektíva híján nehezen eldönthető dilemmák szocialista és nyugati külföldön egyaránt gondunkká válhatnak, bár ez is edzi a vitakészséget. Jobb, ha az oktatott nyelven, de nüanszok esetén egyremegy: fő, hogy helyére tegyük a hangsúlyokat. S a vita végül is az érdeklődés nyilvánvaló jele.

Ma alighanem *politikai és gazdasági „image-unk”* a legkikezdhetőbb, s főképpen azért, mert a változások mérlegét biztosan megvonni még itthon is körülményes. E vonatkozásban elengedhetetlen az alapos felkészültség és az elvi tisztánlátás, mert nélkülük félrevezethetjük az információt kizárólagos jelleggel tőlünk várókat. Könnyen hitelét veszíti az ember, ha csak egyszer is mellébeszél, már amennyiben észreveszik ezt. Mellesleg a pedagógiai és politikai hitel hazai pályán is könnyen eljátszható: egyetlen kínos óra emléke hónapokig vagy évekig kísérthet. Arra persze vigyázni kéne, hogy tanításunk megtervezett menete ne csússzék permanens vitákba, főleg ne az ott használt idegen nyelv közvetítésével, a rugalmasság természetesen adott esetben taktikai követelmény, melyet a rutinos oktató azonnal felismer.

Az, hogy melyik faktor teszi népszerűvé a tárgyat, az oktató személye vagy a diszciplína tartalma, változatlanul vitatható. Mindenesetre korszerű követelménynek vélem a hazai állapotokról való tájékozottság mellett a külföldön élő magyarságról adandó képet is és annak helyességét, legyen szó a diaszpóra jelentős központjairól, a magyar származású értelmiség teljesítményeiről, üzletemberek tevékenységéről, szövetségekről és kultúrcsoportokról. Egyes esetekben biztosan akadnak a lektori határfokot és hatásrendszert gyengítő nézetek, előítéletek is, amelyek objektíve igaztalanok bennünket illetően, de természetesen vannak területek, ahol éppen mi magunk küzdünk hiányérzettel fogódzót keresve. Mindehhez jó adag türelem, kompromisszumérzék, kulturált fellépés és esetenként a belátás képessége szükségeltetik.

A *magyar image* tehát a lektorral kezdődik és nála végződik – akkor is, ha tanítványai időközben elmentek felülvizsgálni tanait – Magyarországra. Hagyományos értelemben talán megelégedhetnénk az órakeretben „leadható” ismeretekkel, egy többé-kevésbé találó Magyarország-képpel, miközben a magyar nyelv szépségeire hívjuk fel a figyelmet, és bizonyos sikerélményünk is lesz az első felismerhető közlésegyeségek elhangzásakor. Azzal, hogy a viszonylag stabil kép megbomlott, számítani kell az eszmecserék megélénkülésére, ami persze motivációnak sem utolsó. Fontos, és csak ismételni tudom, hogy az ún. politizálás se menjen a szakma rovására, mert a foglalkozások így szakmai jellegüket veszítene el.

Mi mindent vélek én még a korszerűséghez tartozónak? Egymás tudatának állandó helyesbítését, megváltoztatását, s ha kell erősítését, a világharmónia veszélyeztetettségének tudatosítását. Természetesen a magyar nyelv és irodalom szférájában is együtt él a változás a hagyománytisztetéssel. Irodalmár és tudós klasszikusaink mellett eme résztárgyakban is új törekvések, felismerések és reformok tanúi vagyunk az általános iskolai anyanyelv-oktatási kísérlettől a matematika-oktatás reformján át az újra írt irodalomtan-könyvekig. A szépirodalom szakmai és közönségviszhangja sem lényegtelen, ezért jó ismerni a jól fogadott vagy kritizált műveket, meg a külföldön népszerűeket is, mert ennek is okai vannak, amelyekről tudnunk kell. **Fábry Zoltántól** kölcsönzöm a gondolatot, ő ugyan a világirodalomhoz fűzte: „Kapcsol, közelít és közvetít: emberít, egy-

ségesít, békít" az irodalom.

Az image hatékony kialakításához sejtenünk kell a várható felvetéseket a struktúraváltozások és reformok időszakában. Gondoljunk csak a gazdaság reformjára, a vegyes vállalatokra, a piac fokozott érvényesülésére, a már nyíltan is válságáztatnak nevezett négy nagyra (vaskohászat, szénbányászat, húsipar, magasépítőipar) és helyzetük rendezésére, vagy politikai téren a parlamentarizmus megújult formáira, az Alkotmányjogi Tanács létrehozására vagy ama belátásra, hogy már az 1972-es alkotmánymódosító év Magyarországaival sem vethető össze 1986-os országunk. Idetartozik az állam és egyház konszolidálódott viszonya, a nyilvános ünnepségek, nagygyűlések egy-egy szónoki hangsúlya (a magyarság szó felértékelődése), külsőséges gesztusként például történelmi zászlóink végighordozása tisztavatáskor, vagy éppen a határainkon túli magyarság iránt érzett aggodalmunk erőteljesebb érzékeltetése.

E képbe — úgy vélem — belefér még az idegencsábító romantika, s vívmányaink mellett a gondok sora is, az alkoholizmustól és válásoktól a differenciálódó vagyoni helyzetig. De ki tagadná, hogy a világgazdaság áramába mind jobban bekapcsolódó, európai kulturális fórumot és autós világ bajnoki futamot, meg kongresszusokat egyformán rendező, úrkutatási eredményeivel is rangot kivívott *modern* Magyarország képe jellemzőbb inkább a részletek igazsága mellett is. S szabadjon még valamire emlékeztetnem: ma a világban mindenütt felserkent az érdeklődés a népi-nemzeti kultúra gyökerei iránt, a magyar népi hagyományok és szokások ismerete, a népi kultúra becsülése és értéke is korszerű követelmény, miként a hazai etnikumok világának ismerete.

E kulturális — és politikai — misszió lényegét Duhamel gondolatával fejezhetjük ki a legtalálóbban: „*Adni, kapni, minden mással, újjal és régivel gazdagodni és visszagazdagítani: mi más a kultúra?!*” S a szűken vett országismeret, teszem hozzá...

E találóan szép gondolattal akár be is fejezhetném, már csak annyit fűzök hozzá, hogy a hungarológia növekvő megbecsülését és eredményeit a külföldön oktatott magyar nyelv és a kapcsolódó ismeretek konkrét tudományos és gyakorlati haszna ugyan alig mérheti, de e közvetlen kapcsolattartási forma oktatók és hallgatóik között, a kölcsönös fejlődés és gazdagodás lehetősége megtermékenyítő lehet akár a hazai pedagógia, nyelvoktatás és közélet szempontjából is.

## AR ZSUZSANNA

### A VIZUÁLIS KULTÚRA SZEREPE A MAGYARSÁGTUDAT MEGŐRZÉSÉBEN

A sokrétű magyar lektori munka kezdettől fogva a belső, tehát a saját meggyőződésből, a szükséges felismeréséből fakadó és a külső, tehát a megrendelői, esetünkben az egyetemi igényt tekintve kettős tartalmú: egyfelől a magyar nyelv tanítása, s ezen belül a magyar nyelv megőrzése és ápolása, másfelől a magyar kultúra megismertetése és terjesztése az adott ország nyelvén vagy közvetítő nyelv segítségével. E két tevékenység — a nyelvtanítás és a kultúraterjesztés — nem egymástól független ismeretanyagok eljáratítása során valósul meg, hanem egymással kapcsolatban, alkotó kölcsönösségben. A hatékony nyelvtanítás nem nélkülözheti az irodalom, a művészetek, a történelem, a földrajz, a néprajz, a szociológia stb. elemeinek jelenlétét és az audio-vizuális technika alkalmazását. A magyar kultúra eszköz szerepénél fontosabb küldetést lát el azonban ak-

kor, amikor önállóan közöl ismereteket, közvetít nemzeti értékeket. A nyelvtanulás ugyanis felkeltheti az érdeklődést egy gazdagabb, elmélyültebb magyarságismeret iránt: magyarságtudományi tanulmányok és kutatások megindítását indukálhatja. Ugyanakkor a magyar kultúrával való foglalkozás is elvezethet a nyelvtanuláshoz: kedvet ébreszthet, sőt esetenként szükségessé is teheti a nyelvi tanulmányokat. Természetesen az igazi nemzeti értékek hatását használjuk fel mindkét esetben kultúránk megbecsüléséhez és megkedveltetéséhez, más megfogalmazásban a magyar származású hallgatók magyarságtudatának megőrzéséhez, erősítéséhez.

A külföldi irodalom-, nyelvtudomány- és történelemtanítás jól bevált élő gyakorlat a különböző országok oktatóhelyein, egyetemi szakemberek vagy vendégtanárok végzik ezt a munkát. Öröndöletes, hogy nekünk is sikerült e tudományok oktatását kiterjesztenünk mind több külföldi egyetemen. Az új oktatóhelyek telepítésekor arra kell törekednünk, hogy e tudományágak is helyet kapjanak az oktatási struktúrában.

Amiben tovább léphetünk, az a magyar vizuális kultúra külföldi oktatásának bevezetése. Lehetősége azért merülhet fel, mert az egyetemeken folyik ilyen tartalmú általános képzés. A javaslat indoklásához néhány szempont: képzőművészetünk – festészet, szobrászat, grafika – újabb szóhasználattal vizuális kultúránk – népművészettel, fotóval, dia- és videofilmel bővített fogalma – és a magyar valóság szoros kapcsolatban áll egymással. Ismereteket közöl történelmünk folyamatairól, a hazai táj földrajzi jellegzetességeiről, az Alföld, a balatoni táj, a Tisza-part stb. egyedi voltáról, a szülőföld és a magyarság kapcsolatáról, életmódról, szokásokról valamint a magyar karakterről, személyiségjegyekről, etnikai sajátosságokról. A vizuális kultúra alkotásai nemcsak ismereteket közölnek az ábrázolt kor történelméről, a mindennapi életről, a mű értékeiről és szerepéről, arról, hogy mi volt az alkotó számára leglényegesebb a korban stb. A vizuális észlelés, a *percepció* során nemcsak a nemzeti tartalmak intellektuális, hanem esztétikai birtokbavétele is megvalósul. Minden igazán értékes műalkotás tükör is: az esztétikai minőségek közvetítésével igent mond humánus gondolatok, tettek, magatartások éthoszára, egyértelműsíti őket. A vizuális kultúra befogadása, a *repció* során a műalkotások emocionális hatást gyakorolnak ránk: az eszmék és gondolatok, valamint az érzelmi hatás igen fontos személyiségformáló erő. Könnyíti a helyzetet a vizuális nyelvezet, a kommunikáció, mely az emberiség közös nyelvén szól mindenkihez, így az alkotói üzenet eljut nyelvismeret vagy jó fordítás nélkül is a külföldi befogadóhoz. Ennek fontosságát hangsúlyozza az, hogy sajátos eszközrendszerével a szónál beszédesebben közvetít valóság- esetünkben magyarságtartalmakat. **Babitsot** idézve a „*magyar nem annyira szavakkal gondolkodik, mint inkább képekkel*”, **Madarász Viktorra** hivatkozva „*Csak a nemzeti művészet igaz és kifejező és értékes*”, s **Veronese Kánai mennyegzője** többet mondott az egykori Itáliáról, mint mondhatott volna egy sereg könyv, s ha mindez így van, miért ne vennénk számításba a vizuális kultúrát abban az alakuló, formálódó oktatási struktúrában, amelyben a hungarológia előtérbe került, amikor azt kutatjuk, hogy milyen lehetőségei vannak az irodalom, a nyelvtudomány és a történelem mellett a földrajz, a néprajz, a közgazdaságtan és más tudományok oktatásának. Magyarságtartalmuk és értékeik alkalmassá teszik a magyar művészeteket is arra, hogy a hungarológia tartalmát tovább bővítsük: terjesztésébe és kutatásába bevonjuk a tudományok mellett a művészeteket, a vizuális kultúrát is. Nem mondhatunk le e gazdag magyarságtartalmú ágazatról kultúrákövetítő munkánk során, mert az érzelmi hatás jelentős tényező lehet mind a nemzeti identitástudat megszilárdításában, mind egy, a saját nemzeti kultúrától eltérő, magyar nemzeti gyökerekből táplálkozó és igazán értékes magyar kultúra megszerettetésében.



Céljaink szolgálatába állítható a magyar filmművészet is, mert ismerik és elismerik, mert a magyarságismeret, így a magyarságtudat sajátos formája. A magyar intézetektől bármikor kölcsönözhető filmek, bemutatásuk iránt nagy az érdeklődés, és a vetítések utáni beszélgetésre fel tud készülni a magyar lektor is. Különösebb probléma nélkül megszerezhető olyan sorozatok, amelyek vagy egy rendező életművéből mutatják be a legsikeresebb alkotásokat vagy egy-egy filmtörténeti korszak, illetve filmművészeti irányzat legjobb filmjeit tűzik műsorra. Abban léphetünk előre, hogy esztétika, ezen belül *filmesztétika stúdiókat* hirdetünk meg. Az esztétika mellett *művészettörténeti tanulmányok* is indíthatók önállóan vagy az általános művészettörténeti képzésbe illesztve. A vándorkiállításokat és rendezvényeit közelítenünk kell az egyetem oktatóihoz, hallgatóihoz. Vándorreprodukció-kiállításokat magunk is szervezhetünk, műtárgymásolat-gyűjteményeket is bemutatathatunk. Az alapműveket — képzőművészeti albumokat, dia- és videofilmeket stb. — rendelkezésére kell bocsátanunk az egyetem könyvtárainak, filmtárainak. A külföldi igényeken kívül belföldi igény is van a magyar művészetet bemutató válogatás megjelentetésére. Sok a tennivalónk audio-vizuális technikánk oktatási célú felhasználásában: a videofilmei jól szolgálhatnák a nyelvtanítást és az országismeret-oktatást. Megvizsgálhatnánk a számítógép felhasználásának új lehetőségeit is.

A magyar lektorok tevékenysége gazdag eszköztárat sorakoztat fel: közvetlenül bekapcsolódnak a nyelvtanítás és a kultúraterjesztés folyamataiba, közvetve rendszeres kapcsolattartó, szervező munka során biztosítják az információáramlást a hazai háttér, a külföldi magyar intézet és újabban a hungarológiai központ, valamint az oktatóhely között, másképpen a helyi magyar kulturális központ feladatkörét látják el. A vizuális kultúra lehetőségeinek felhasználása mind a magyarságtudat megszilárdításában, mind a külföldi magyar szakértők körének bővítésében mindazok feladata, akik munkájuk során tehetnek valamit a hungarológia e területén is.

## SZÜCS JÓZSEF

### A MAGYAR TÖRTÉNELEM ÉS ORSZÁGISMERET OKTATÁSA A KLIMENT OHRIDSZKI EGYETEMEN

I. A magyar történelem tanítása a szófiai Kliment Ohridszki Egyetem magyar szakán több szinten folyik. Először bolgár nyelven az első szemeszterben heti hat órában, majd magyar nyelven a 2. évfolyamon hetenként két órában. Debrecenben, ahol a 3. évfolyamon tanulnak a hallgatóink, *Országismeret* és *Bevezetés a magyar kultúrába* c. tárgyak van heti két-két órában. *Országismeretből* vizsgát tesznek, a *Bevezetés a magyar kultúra* tárgyból pedig gyakorlati jegyet kapnak. (Itt jegyzem meg, hogy szerintem teljesen felesleges bolgár nyelven hungarológiát tanítani az ötéves képzés keretében, inkább a magyar nyelv tanítására kellene fordítani a hetenkénti hat órát, de az egyetem vezetősége nem hajlandó változtatni a tanterven.)

A magyar történelem tanításának ún. második szintjével szeretnék részletesebben foglalkozni. A második évfolyamon hat órában fonetikát és fonológiát tanulnak a hallgatóink, valamint nyolc köznyelvi órájuk van. A köznyelv óráiból egész éven át hetenként két órát fordítunk történelemre, s ugyancsak kettőt irodalomra a 3. szemeszterben. A második évfolyam a negyedik szemeszter után köznyelvből vizsgázik, amelyen történelmi, irodalmi s természetesen a köznyelvi ismereteiket is számonkérjük. (Az ún. *Beve-*

zetés a magyar irodalomba c. tantárgy a 4. szemeszterben a tanterv szerint történik, hetenként négy órában, de nem „vizsgaköteles”, következésképpen a vizsgán nem az ismeretek mélységének, hanem a kommunikációs készségnek az ellenőrzése miatt szerepel. Viszont az alapvető magyar irodalmi ismeretekre is szükségük van, mert a következő évben Debrecenben már egyetemi szinten kell az irodalommal foglalkozniuk.)

A magyar történelmet egy nem tankönyvnek írt, a Magyar Lektori Központtól kapott könyvecskéből tanítjuk. A *Magyar sorsfordulók*-ból 11 témát veszünk át; az őshazától, illetve a magyarok közép-európai megjelenésétől napjainkig követjük a fontosabb eseményeket. Két év tanítási tapasztalata alapján szeretném elmondani, hogyan sikerült olyan módszeres eljárást alkalmazni, s olyan kommunikatív-centrikus feladatokat, gyakorlatokat létrehozni, amelyekkel eredményesen elsajátíthatók a történelmi, s a legalább annyira fontos lexikai és nyelvtani tudnivalók is.

Az egyes témák (fejezetek) közvetlen *feldolgozását* háromféle gyakorlat egészíti ki, amelyek a szöveg megértésére és a reproductív beszéd gyakorlására szolgálnak. Az egyik 10–20, egyenként, pontonként 3 egységből álló *kérdéssorozat* — néha bevezető mondatokkal —, a másik pedig *szószedetféle*, a harmadik (tartalmi) *vázlat*.

A másik gyakorlat, illetve *feladatsorozat* a hallgatók lexikai és nyelvtani ismereteinek bővítésére készült, tehát csak *közvetve* segíti a magyar történelem elsajátítását. (Van alapszintű nyelvtanításra alkalmas tankönyvünk az első és második szemeszterre (**Sípos—Szűcs: Magyar nyelv bolgároknak**), de nincs középfokú vagy haladóké számára készült tankönyv. Ehelyett valamennyi szaktárgyunkat (fonetika, irodalom, történelem) és a társalgásra szánt témáinkat úgy tanítjuk, hogy a közép-, illetve haladó szintű nyelvtani — lexikai ismereteket is megszerezhesék még mielőtt az egyetemi szintű szisztematikus morfológia, szintaxis, lexológia stb. oktatására sor kerülne. E feladatsorozatban kapott helyet a történelmi szövegben található néhány ige, illetve főnév ragozása, szócsalád összeállítása, szómagyarázatra, jegyzetírásra (*annotáció*), szövegvariálásra felszólító feladat és gyakorlat.

Az egyes történelmi témák közvetlen feldolgozására szolgáló, *szövegcentrikus gyakorlatokkal* részletesebben szeretnék foglalkozni. Az intenzív idegen nyelvvoktatás nem nélkülözheti — az anyanyelvi sem — a kérdések segítségével történő szövegmegértést, de a *szövegalkotást* sem. Ennek ellenére a nyelvtankönyvek szerzői csupán a megértés ellenőrzése céljából használnak kérdéseket, hasonlóképpen a nyelvtanárok is. A *Magyar sorsfordulók* témáihoz írt kérdéssorozat nem egy-egy kérdésből áll, hanem három kérdés alkot egy-egy pontot, egységet. A pszichológiai, didaktikai és nyelvvoktatási cél az egy-nél több kérdést tartalmazó egységekkel az, hogy a hallgatók olyan rendszeresen ismétlődő feladatot végezzenek, amelyben egyszerre több mondatot kell fejben tartaniuk, egyszersmind több mondattal kell felelniük, tehát a rövidtávú memóriájukat fejlesztjük vele, ha például előadást hallgatnak, képesek legyenek több mondatra is emlékezni. Tapasztalataink szerint a rövidtávú memória tudatos fejlesztésével a hallás utáni megértés tanítása jelentősen meggyorsítható, ennek következményeképpen a hallgatók megfelelő szintű jegyzetelési képességre tesznek szert.

A kérdéssorozat másik előnye, hogy felhasználásával jól megvalósítható a *tanulás vezérlése*. Megkönnyíti a szöveg megértését azáltal, hogy a hallgatók a legfontosabb információkat keresik meg, tehát nem tévednek el a számukra sok ismeretlen szót tartalmazó szövegben. Ha pedig házi feladatként írásban válaszolnak a kérdéssorozatra, a tanár javítása után kulcsként használható (egyéni, kiscsoportos, páros munkában), tehát a frontális oktatásnál jóval intenzívebb differenciált tanítás-tanulás valósítható meg általa. Reproductív beszédképzéshez például vázlatként szolgál a kérdéssorozat, tehát

irányított folyamatos monológikus, illetve dialógikus beszéd hozható létre vele.

A kérdéssorozatot a szövegből kiemelt szó szerkezetek, illetve bővített szó szerkezetek jegyzéke követi. Ez a hagyományos szöszedetet helyettesítő gyakorlat a szavakat szövegkörnyezetben vonzatos- és egyéb szó szerkezetekben, frázisokban, lehetőség szerint variált változatban mutatja be.

Például a *császár kénytelen kiegyezni a nagybirtokosokkal*. *Variáció(k)*: az uralkodó kénytelen kiegyezni a földesurakkal, (I. Ferenc József császár és király kénytelen eleget tenni (vagy engedni) a nagybirtokosok követeléseinek, stb.

Ha csak az új szavakat adnánk meg (például *császár*,-ok,-t), vagy a pusztán vonzatos szerkezetet (például *valaki kiegyezik valakivel*) a történelem mint tantárgy elveszne, végső soron a szaknyelvi kommunikációs készségek fejlesztése alárendelt szerepet játszana, holott éppen ez a fő célunk. Ezzel tehát nemhogy csorbát szenvedne a vonzatközpontúság elve a magyar mint idegen nyelvoktatásban, hanem ellenkezőleg, a szövegcentrikus, kommunikatív szaknyelvtanítás hathatósabb eszközévé válik:

a) A szó szerkezetek jegyzéke kétnyelvű *szótárként* használható, *kulcs* a szöveg megértéséhez.

b) A dialógikus és monológikus beszédalkotáshoz *vázlatként* szolgál, vagyis e gyakorlat révén deklodolható az eredeti szöveg, illetve annak variált változata hozható létre. Az utóbbi tulajdonságánál fogva a produktív nyelvtanulás eszköze, segít a verbalizáció elleni hadakozásban. (A történelem, mint szaktárgy nyelvének a tanulásához, a mindennapi absztrakcióhoz (például a köznyelvi társalgáshoz) viszonyítva magasabb szintű absztrakció szükséges. E gyakorlattal és a rajta elvégzendő feladattal, a szaktárgyakra jellemző elvontabb szintű beszédképzés sokkal gyorsabban megvalósítható, mint a korábbi eljárásokkal.

A mondatcentrikusság analízisére ösztönöz, a szövegközpontúság szintézisére, az előző „beragad” példát a mondatelemzésbe, az utóbbi a mondanivaló (téma, tartalom) megismeréséhez, kifejtéséhez ad kulcsot a hallgatónak.

c) A szó szerkezetek szótára a *differentiált-intenzív magyar mint idegen nyelv oktatás* eszköze, kiscsoportos, páros egyéni tanulás esetén *begyakorlásra* és *önellenőrzésre* alkalmas gyakorlat. (Például ugyanaz a művelet elvégezhető általa mint a kérdéssorozat, s miután kétnyelvű szótárfeleként használható, a hallgatók önellenőrzést végezhetnek vele, megállapíthatják, hogy a sokoldalú gyakorlás révén eléggé automatizálódott-e a tudásuk.

d) A szó szerkezetek vagy bővített szó szerkezetek jegyzékét igen előnyös *nyelvi laboratóriumi gyakorlatként* is használni, hiszen a szaknyelv automatizálási lehetősége nem egyenlő a köznyelv automatizálásával. Az utóbbi nyelvi környezetben spontánul is végbemehet, a szaknyelvi, szóbeli automatizáció jórészt csak a tanórán és jól irányított otthoni, önálló tanulással, illetve nyelvi laboratóriumban történő gyakorlással érhető el. Továbbá e gyakorlat meg is könnyíti a tanulást, mert a hallgatónak nem elszigetelten kell megtanulniuk az új szavakat, hanem szövegkörnyezetben, olyan egységekben, amelyek kész elemekként beépíthetők a beszédbe. Másrészt így a szaknyelvtanulás érdekesebb, vonzóbb is a hallgató számára, mintha a szokásos nyelvi laboratóriumi drillekkel kellene foglalkoznia.

A kérdéssorozaton és a szó szerkezet szótáron kívül célszerű *vázlatot* is írni, illetve a produktív nyelvelsajátítás érdekében felhasználni. A hallgatókat hasonló vázlat írására szoktatjuk, hiszen ez a vázlat jóval elvontabb, redukáltabb mint például a második gyakorlat.

Dialogikus, illetve monológikus beszéd, esetleg frott szöveg alkotása már nehezebb

feladat elé állítja, viszont önállóbb tevékenységre készíti a külföldi hallgatót.

Az elmondottakon kívül megállapítható, hogy a *Magyar sorsfordulók* könyvecske történelmünk megismerésén túl nagyon jelentős szerepet játszik a nemzetiségi kérdés megértésében is. Az általa megszerzett szókincset, információkat hasznosíthatják hallgatóink a harmadik év során Debrecenben is. Lehetőségeinkhez képest etnográfiai, képzőművészeti, zenei kultúránkkal foglalkozó anyagokkal, kiegészítő irodalommal (például *Mit kell tudni Magyarországról?*), diafilmekkel, hangfelvételekkel és videoszalag felhasználásával, valamint a szófiai Magyar Kulturális Intézet játék-, illetve dokumentumfilmjeinek vetítésével igyekszünk még színesebbé és érdekesebbé tenni a magyar történelem oktatását.

II. A Magyar Televízió „A Hét” című műsorának jelentősége az országismeret tanításában.

Nagyon nehéz feladat a mai Magyarország hullámhosszára ráállítani a hallgatókat. A napilapok, képeslapok (például *Mai Bulgária*), folyóiratok egyes cikkein és a rádióból készített hangfelvételeken kívül (— különös tekintettel az ünnepekre és az évfordulókra például Április 4., pedagógusnap...) szükségesnek tartjuk a magyar televízió műsorainak felhasználását is az országismeret oktatásában.

Az 1985/86-os tanév második felében kísérleti céllal többször felhasználtuk a Magyar Televízió „A Hét” című műsorát, amelyet a Magyar Kulturális Intézet *Magyarul Beszélők Klubjában*, hallgatóink és más érdeklődők jelenlétében tekintettünk meg. Miután a műsor egyórás és hallgatóink a magyar nyelvtanulás második évében jártak, szükségessé vált egy néhány oldalas segédanyag készítése. A segédanyag a videomagnóról hallott, természetesen szelektált kifejezéseket tartalmazza az elhangzás sorrendjében, valamint néhány olyan feladatot, amelyek a megértésre, a kifejezések variálására, a hallott információk elmondására készítene elő. A szavakat, kifejezéseket olyan bőséggel sikerült egyszeri meghallgatás után lejegyzetelni, hogy miután sokszorosítottuk, beszédvázlatként is használhatták, tehát az ún. *reproduktív beszédképzést* jelentősen segítettük vele, ezenkívül a hallgatók hasznos, aktuális információt szereztek a magyarországi és a nemzetközi eseményekről. Miután az egyetemen képmagnót használhatunk, a következő évben, a másodikévtől kezdve tanóra keretében szándékozunk ilyen jellegű országismertet, egyben a köz- és a sajtónyelvet is tanítani.

A hallgatóink segédanyagként a Magyar Televízió „A Hét” 1986. 10. heti műsorához például a következő feladatot és vázlatot kapták kézhez:

*Feladat:* a kifejezések megértése, a műsor meghallgatása, majd a hallott (látott) esemény, információ elmondása vázlatral, illetve vázlat nélkül. Az utóbbinál, hogy a produktív beszédképzést is segítsük egy-egy kifejezést variáltattunk. Például eredeti szöveg: „világméretű érdeklődés...”, variált: „világszerte érdeklődnek iránta”.

*Vázlat* (jegyzet) „A Hét” említett számából, a Szűrös Mátyással készített interjúhoz.

1. meg kell gyorsítani a gazdasági-technikai fejlődést, 2. világméretű az érdeklődés, 3. nagy kárt okozott a személyi kultusz, 4. ne ragozza a mondanivalóját, 5. a formalitásoktól mentes volt (ti. az SZKP XXVII. kongresszusa), 6. igyekeznek a lenini hagyományokhoz visszatérni stb.

A példából jól látható, hogy csak a képmagnó meghallgatása után *reprodukálható* az elhangzott (aktuális) nyilatkozat. Például Szűrös Mátyás, az MSZMP KB tagja részt vett az SZKP XXVII. kongresszusán. A nyilatkozatában elmondta, hogy világméretű érdeklődés kísérte (illetve világszerte érdeklődtek iránta).

Miután az információ aktuális, nemzetközileg jelentőségű, sőt a szocialista országok számára, tehát a bolgárok számára is különösen fontos, az iménti *reproduktív beszéd* köny-

nyen produktívvá változtatható például a következő kérdéssorozattal, amely szintén beszédvázlatként szolgálhat:

1. Ki vett részt a kongresszuson a Bolgár Kommunista Párt képviselőjében? 2. Hogyan értékelték (rádióban, televízióban, a *Rabotnicseszko Delo*-ban) ...? 3. Mely feladatok aktuálisak Bulgária számára is? ... (a gazdasági-technikai fejlődés meggyorsítása)...

III. *A Hogyan közlekedjünk Budapesten? c. prospektus szerepe a hungarológiai ismeretek gyarapításában.*

Nyolc-kilenc főből álló csoportjainkban olyan feltételeket kell teremtenünk, hogy a tanóra valamennyi résztvevője aktivizálódjon a nyelv elsajátításában és Magyarország megismerésében. A Magyar Lektori Központtól kapott *Hogyan közlekedjünk Budapesten? c. prospektus* vagy képes információs anyag alapján, differenciált oktatási eljárással sikerült az első eredeti (nem tankönyvi) anyagot felhasználtatnom. Az említett anyag hármas szempontú: a tömegközlekedés mai lehetséges módjaival ismerteti meg, betekinthetünk a budapesti tömegközlekedés történetébe, a *Honnan hová?* fejezetben pedig a Margitszigettel, a Budai várral, a Belvárossal stb. vagyis turisztikai látnivalókkal ismerkedhetünk meg.

Frontális órából legalább háromszor többre lenne szükség, hogy a nyelvtanulás harmadik hónapjában a hallgatóink alapszintű nyelvtudásuk ellenére megértsék a legalább középszintű nyelvtudásúaknak való szövegeket, a megértés után dialogizálják (vagyis kérdéseket adjanak fel a monologikus típusú szövegekhez), s előadják (vagyis eljussanak a reprodukció szintjére). Egy-egy jármű ismertetését egy-egy tanulópár kapta (villa-mos, autóbusz, metró, trolibusz, a kilencedik diák pedig a HÉV-et és a fogaskerekűt). Egy órát fordítottunk az egész prospektus megértésére, valamint legalább 5–5 kérdés megírására egy-egy témához. Miután páros óráink vannak, a következő órán két pár számára jutott elég idő arra, hogy ismertessék azt, amiből felkészültek. (Az egyik hallgató beszélt, a másik a táblára írta magyarul és bolgárul a szavakat, s végül a szóban elhangzott kérdések is a táblára kerültek, ugyanis az írásbeli házi feladatuk az lett, hogy ezekre válaszoljanak.)

A hallgatók igen lelkesen és eredményesen dolgoztak, a sikerük engem is meglepett. A siker forrásai szerintem a következők:

1. Magyarországból legjobban Budapest érdekli a bolgár hallgatókat.
2. A *Hogyan közlekedjünk Budapesten? c. színes prospektus* szép is, és érdekes tartalmú is.
3. Először dolgoztak fel nem tankönyvi szöveget.
4. Először tartottak kiselőadást, maguk magyarázták meg az új szavakat, tehát tanítottak. Valószínűleg azt is érdekesnek találták, hogy ezt a munkát ketten végezték.
5. Először történt az életükben, hogy diák adott házi feladatot diáknak. Ahhoz pedig, hogy válaszolhassanak, otthon el kellett olvasniuk azokat a témákat, amelyeket mások dolgoztak fel a tanórán. Így sikerült elérni, hogy két páros órában hat tömegközlekedési eszközzel, s annak mai szerepével ismerkedhettünk meg, vagyis honnan, hova lehet közlekedni rajtuk Budapesten, illetve Pest környékére a HÉV-en.

Megemlítem még, hogy ezt a két pár órát, egy hasonló értékű további óra követte, amikor a hallgatók mint idegenvezetők mutatták be Budapestet. A felkészülésre két szempontra kellett ügyelniük: a) A *Hogyan közlekedjünk Budapesten? c. prospektusban* található anyaghoz fel kellett használni a tankönyvükben (*Sípos–Szűcs: Magyar nyelv bolgároknak*) található információkat is. Az új és a régi ismeretek együttes alkalmazása a nyelvtudásnak ezen a szintjén nagyon nehéz, de így produktívabb a tanulás. A másik szempont a verbalizáció megelőzése és a tudatos szókincsfejlesztés érdekében került

sor. Lényege, hogy az új szöveget csak variálva lehetett előadni (például maradvány – rom).

Összefoglalásképpen elmondható, hogy igen hasznos kiegészítő tananyagnak bizonyult az említett prospektus, amely alkalmas a hungarológiai ismeretszerzésre. A differenciált oktatási eljárás következtében a hallgatók kommunikációs készségének szintje magasabb lett, a megszerzett sikerélmény pedig a további tanulás iránti érdeklődést erősítette.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

1. **Szépe György:** *Általános nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, idegennyelv-oktatás* – Magyar Nyelv Külföldieknek. 6. szám. Szerk. Giay Béla MLK, Bp. 1985. 31–48. o.
2. **Szűcs József:** *Kommunikáció-központú gyakorlatok a magyar mint idegen nyelv oktatásában.* – Magyar Nyelv Külföldieknek. 6. szám. Szerk. Giay Béla, MLK, Bp., 1985. 79–89.
3. **Sípos István – Szűcs József:** *Magyar nyelv bolgároknak* Tankönyvkiadó. Bp. 1976.
4. **Kemp, J.:** *Planning and producing audiovisual materials*, New-York, 1980.

## BAZSÓ ZOLTÁN

### AZ ORSZÁGISMERET HELYE ÉS SZEREPE A KÜLFÖLDI HALLGATÓK MAGYAR NYELVI OKTATÁSÁBAN

Az oktatás hatékonyságának növelése érdekében a magyar nyelvet külföldön tanító vendégtanárnak minden lehetőséget meg kell ragadni azért, hogy állandóan növelje, szélesítse a hallgatók érdeklődését. Magyarország kultúrájának, történelmének, társadalmi-gazdasági és politikai életének megismerése terén.

A nyelvoktatási tevékenység ilyen jellegű kiterjesztése egyáltalán nem újkeletű dolog. Hasonló célkitűzések már a modern nyelvoktatás kezdeti időszakában is foglalkoztatták a szakembereket a nyelvi képzés különböző szintjein. Az általánosan összefoglaló megnevezés, az országismeret témakörének tudatos módszertani megfogalmazása az 1898-ban megrendezett neofilológus tanácskozásra vezethető vissza. Ekkor kerültek előtérbe az élő nyelvek oktatásának nevelési, társadalmi, politikai aspektusai. A bécsi konferencián megállapították, hogy az idegen nyelvek elsajátíttatása szempontjából igen lényeges az, milyen ismereteket közöl a tanítási anyag „az idegen nemzetről”, a célnyelvi ország „realitáiról”: a közlekedésről, a vendéglátásról, az állami hivatali viszonyokról, a történelmi múltról stb. Az ún. nyelven kívüli tényezők tehát szorosabb kapcsolatba kerültek a nyelvoktatás módszertani kérdéseivel. Ennek eredményeként megfogalmazódott a *Kulturrkunde*, a *Völkerrkunde* és a *Landeskunde* lényege. A nyelvi képzés gyakorlatát tekintve az utóbbi irányzat bizonyult a legéletképesebbnek: az országismeret témaköre fokozatosan bővült, fejlődött az elmúlt évtizedekben.<sup>1</sup>

A számunkra ugyancsak közeli orosz nyelvi képzésben a hatvanas években váltak intenzívebbé az országismerettel kapcsolatos metodikai kutatások. (MAPRJAL, Párizs, 1967.) Magyarországon is jelentős pezsgés indult meg ezen a területen.<sup>2</sup> A Szovjetunióban V. G. Kosztomarov irányításával az országismeret metodikai fogalmát egy minősé-

gileg magasabb szintű kutatási egységgé fejlesztették, és fontos területeket jelöltek meg a további munkálatok számára a „*lingvosztranovegyenyije*” összefoglaló elemzésével.<sup>3</sup>

A külföldön oktató magyartanároknak az országismereti kérdésekben hasznos támpontokat adhat a szovjet szakirodalom tanulmányozása, azzal az elemző megfontolással, hogy a megjelent tanulmányok jelentős része a hallgatók nyelvi képését elsődlegesen a célnyelvi országban (a Szovjetunióban) tanuló külföldi diákok nyelvoktatási tapasztalatai alapján vizsgálja.

A mi esetünkben némileg más a helyzet: idegen környezetben tanítjuk anyanyelvünket. Ez egyben nyelvoktatási munkánk bonyolultabb, sokrétűbb jellegére utal az országismereti kérdések tekintetében is.

Különösen nehéz a magyar nyelvoktatás megindítása egy új oktatóhelyen, az „*abszolút nulláról*” kezdve a munkát. Felvethető, hogy ilyen körülmények között van-e helye és szerepe az országismereti tényezőknek a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában? Természetesen igenlő a válaszuk: a szókincs gyarapodásával párhuzamosan, a fokozatosságot betartva, egyre többet foglalkozhatunk országismereti kérdésekkel a nyelvoktatás alapozó, kezdeti szakaszában is. Ezen a fokon az országismereti anyagok megfelelő alkalmazása elsősorban a motivációt erősíti jelentős mértékben.

A következőkben konkrét példákon mutatom be a fent vázolt célkitűzések megvalósításának néhány lehetőségét.

Már munkám kezdeti szakaszában a szófiai Magyar Nagykövetségtől, illetve a szófiai Magyar Kulturális Intézettől sikerült olyan anyagokat (prospektusokat, kulturális-, gazdasági-, politikai kiadványokat, füzeteket stb.) kapnom, amelyek bolgár, illetve főleg orosz nyelven Magyarország tekintetében sokféle *háttérinformációhoz* juttatták diákjaimat.

Mivel a sumeni Pedagógiai Főiskola Bölcsészettudományi Karán a magyar nyelvoktatásra jelentkezett hallgatóim orosz-bolgár szakosok, nagy örömet okoztak számukra az alábbi kiadványok, már a tanulás első hónapjaiban is:

- Magyarország ma,
- Magyarország négy évtizede,
- Tíz év Helsinki útján,
- Magyarország rövid története,
- A magyar sport története,
- Magyarország építészeti műemlékei és azok védelme,
- A magyar közoktatás,
- A magyar néprajz rövid áttekintése,
- A magyar zenei kultúra rövid története, magyar színházi hírek (valamennyi orosz nyelven).

Ezeknek a kiadványoknak az áttanulmányozása után, amikor a **Sípos–Szűcs: Magyar nyelvkönyv bolgárok számára** c. tankönyvben – egy bizonyos alapvető szókincs elsajátítása után – „*Az iskolában*”, majd a „*Budapest*” témákhoz érkeztünk, tartalmában már sok kapcsolódó országismereti tényező segítette hallgatóim magyar nyelv tanulási tevékenységét.

(Természetesen az említett tankönyv, mint minden jó nyelvkönyv, már önmagában, leckéiben is több lehetőséget biztosít az országismereti anyagok alkalmazására a nyelvoktatás folyamatában.)

Más tekintetben kézenfekvő, hogy a helyi magyar hagyományok ugyancsak felhasználhatók a magyar nyelvoktatás érdekében, a már említett „*történelmi múlt*” felidézésében. Sumenben is van erre lehetőség: **Kossuth Lajos** közel négy hónapot töltött itt

emigrációban. A városban lévő emlékház, a Kossuth Múzeum megtekintése így azután jelentős hatást gyakorolt hallgatóimra, akik Bulgária más helységeiből érkeztek egyetemi tanulmányaik folytatására.

Nyilvánvaló azonban, hogy az országismereti oktatásban a *magyarnyelvűség* az egyik legfontosabb tényező. Éppen ezért bizonyos szókincs elsajátíttatása után már a nyelvoktatás kezdő stádiumában fontos szerepet kaphatnak a magyar népdalok. A hallgatók nagyon kedvelik ezeket, és szívesen megtanulják a megértéshez szükséges szóanyagot a hivatalos tananyag mellett is.

Mindezek után, a kezdő szakasz befejező részében már magyar költők bolgár fordításban, majd magyarul elhangzó versei ugyancsak jelentős mértékben segítik a bölcsész-hallgatóknál a nyelvoktatás hatékonyságát. (Az érdeklődők figyelmébe ajánlom például a *Balkanton* kiadásában az idén megjelent *Poezija na druzbata* – (A barátság költészete) c. hanglemezt, amelyen kitűnő bolgár művészek tolmácsolják **József Attila, Nagy László, Arany János, Illyés Gyula, Ady Endre, Petőfi Sándor, Garai Gábor, Ratkó József, Janikovszky Éva** verseit.)

A nyelvoktatási gyakorlat konkrét tapasztalatai tehát alátámasztják azt a megállapítást, hogy az országismeretnek nemcsak fontos helye, hanem jelentős szerepe is van a külföldi hallgatók magyar nyelvi képzésében már az alapozó, kezdő szakaszban. Ennek megvalósításához azonban a lelkiismeretes tanári munka mellett módszertani tudatosság is szükséges.

## IRODALOM

1. **Dr. Bazsó Zoltán:** *A nyelven kívüli ismeretek szerepe az idegen nyelvi képzésben.* Folia Practico-Linguistica, XIV. 1. 1984.
2. **Vujovits Vladimírné:** *Országismeret az orosz nyelvi órákon.* INYT, 1979. 1.
3. **Verescsagin, J. M. – Kosztomarov, V. G.:** *Jazik i kultura.* Izd. „Russzkij jazik”, Moszkva, 1976.

## BÁCSKAI MIHÁLY

### MAGYAR KULTÚRA ÉS MŰVELTSÉG A STRASBOURGI EGYETEMEN

A strasbourgi egyetemen 1960 óta folyik intézményesített formában hungarológiai oktatás. 1968 óta a magyar-francia kulturális csereegyezmény szabályozza a magyar lektorátus tevékenységét.

*Az oktatás szerkezete:*

- első szint: *Bevezetés a magyar nyelvbe*  
(elsőéves egyetemi hallgatók választhatják),
- második szint: *Magyar nyelv*  
(másodéves hallgatók választhatják),
- *Magyar országismeret – szövegfordításokkal* –  
(ezt a stúdiumot szintén elsőéves hallgatók számára hirdetik meg).

A felsorolt tantárgyakat az egyetemi, valamint a rendkívüli hallgatók melléktantárgyként hallgathatják. Munkánk elismerésének újabb bizonyítéka, hogy az 1986/1987. tan-



évtől az egyetem harmadéves hallgatói is választhatják a magyar nyelv és civilizáció tárgyat.

*Az oktatás tartalma:*

- szóbeli kezdőszakasz: hangtani bevezető,
- grammatikai szabályok kontrasztív példákkal,
- fordítási gyakorlatok,
- a szemantikai „mező” bővítése: szókincsfejlesztés,
- irodalmi művek elemzése, franciára való fordítása,
- lemezhallgatás,
- magyar filmek elemzése,
- Magyarország története.

A magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásának tartalma összhangban áll közismert céljainkkal: a kommunikatív kompetencia elsajátíttatása – megszerzése. Külföldi egyetemen tanuló hallgatóktól elvárható a reproduktív szint elérése, vagyis az élő kommunikációs helyzetekben szükséges gyakorlati nyelvismeret. A szövegközpontú nyelvvoktatás is ezt a célt szolgálja. A rendelkezésünkre álló tankönyvek mellett érdeklődő csoportjaink számára más „autentikus” szövegeket is kereshetünk. A „Nyelvünk és Kultúránk” 18. számából (1975. március) választottam ki például a „*Férhő kéne mönni...*” című népi csúfolódó játékot. A műsorról készült hangszalag meghallgatása után tanítványaimmal lefordítottuk az egyfelvonásost, majd a tanórai foglalkozásokon kívül elkezdtük a darab próbáját. A népi humor igen közel állt hozzájuk. A bemutató azonban a férfi szereplők hiánya miatt elmaradt. A közös játék és éneklés olyan motivációs bázis, amelyre később is építhetünk, másrészt a spontán beszédre ösztönzés hasznos módszere.

Köztudott, hogy a lektor oktató-nevelő munkája mellett kulturális feladatokat is ellát. A lektornak, bármilyen legyen a szakterülete, jártasnak kell lennie a hungarológiában, az irodalom, történelem, nyelvészet területén, valamint a művészetekben. Ezek a jártasságok segítik a tanórán kívüli tevékenységében: kiállítások, koncertek szervezésében, az előadások megtartásában, a magyar filmklub programjának összeállításában.

Nem a strasbourgi egyetem az egyetlen, ahol magyar filmklub működik, ezért néhány gyakorlati tanáccsal szeretném segíteni a kezdő lektorok hasonló jellegű kulturális munkáját. Mivel a rendelkezésre álló anyagi lehetőségek korlátozottak, használjuk fel azokat a kiadványokat, amelyekben ingyen hirdethetünk: programfüzet, napilapok, fórum lehet a helyi rádió kulturális melléklete is stb.

Szűköss egyetemi költségvetésünket kiegészíthetjük a részvételi hozzájárulási díjakból. Ebből juthat a plakátkiadás költségeire. Fontos, hogy az egyetemen kívül is képviseljük nyelvünket és kultúránkat: mutassunk be magyar filmeket városi moziban is. Az elmúlt időszakban Strasbourgban az egyetemen és egy városi moziban is bemutattuk például **Bacsó Péter** *Te rongyos élet* című filmjét, **Gyarmathy Lívia** *Együttélés* című dokumentumjátékát. A közönség igénye alapján a vetítést vita követi.

Az elmúlt időszak rendezvényei közül kiemelkedett a Néprajzi Múzeum kiállítása a strasbourgi városházán, valamint a vele párhuzamosan zajló magyar filmhét eseménysorozata. Az irántunk való érdeklődést bizonyítja az is, hogy az elmúlt tanévben a magyar országismereti stúdiumot hallgatók száma megduplázódott.

Még egy részproblémát érinteni kell, s ez a könyvrendeléssel kapcsolatos. A strasbourgi egyetem mellett bizonyára vannak még olyan egyetemek, amelyek könyvvásárlási hitelkeretet biztosítanak a magyar lektorátusok számára. Élünk ezzel a mégoly szűköss lehetőséggel is, körültekintően kiegészítve ezzel a magyar kulturális intézetek, valamint az MLK könyvtárfejlesztésre küldött példányait.

A franciaországi magyar lektorok — a már említett intézmények mellett — számíthatnak a *párizsi Hungarológiai Központ* koordináló tevékenységére is. Az 1985. decemberében létrehozott központ nemcsak kollokviumok, tudományos tanácskozások szervezését vállalhatja el, hanem hírd lehet a vidéki egyetemek magyar tanszékei között is. Megállapodást köthetne velük, és nemzeti diplomát adhatna a magyar szakot végzett hallgatóknak.

Összegzésül megállapítható, hogy a strasbourgi egyetemen a „kevésbé elterjedt nyelvek” között a magyar kedvező helyzetben van. Az érdeklődést bizonyítja, hogy a hallgatók évről-évre rendszeresen ellátogatnak a *Debreceni Nyári Egyetemre*. Az idén például a 20 fő francia ösztöndíjas közül 9 fő volt strasbourgi. Ezen kívül az országismeret hatását jelzi, hogy sok magyarból vizsgázott hallgató jön Magyarországra ismerkedni hazánkkal. A magyarul tanuló francia tanárkollégák segítségével széleskörű diáklevelezés folyik. Ez is erősítheti a két nép közti jobb megértést.

LOVAG LEA

## ORSZÁGISMERET-OKTATÁS A MARTIN LUTHER EGYETEM ABF TAGOZATÁN

A hallei Martin Luther Egyetem ABF tagozatán a múlt évben vált lehetővé először az országismeret tantárgyként való oktatása. A nyelvi képzés ugyanis az ezt megelőző időben egyéves volt és erre külön, tanóra keretében, nem volt lehetőség. A jelenleg érvényben lévő kétéves képzés során, a II. éves nyelvi csoportok az első félévtől heti két órában tanulják az országismeretet.

Nem volt könnyű dolgom, amikor hallgatóim ötféle szaknyelvi órája mellé (amit szintén én tanítok) beiktattam a hatodik új tantárgyat, az országismeretet. Minden pedagógiai tudásomra, idegenvezetői ismeretemre (ha úgy tetszik fortélyomra) szükség volt, hogy a kezdetben idegenkedve fogadott tantárgyat megkedveltessem a hallgatókkal. Az országismereti oktatást a tanórán, illetve a tanórán kívül valósítottam meg.

Az országismereti oktatás tulajdonképpen a magyar nyelv tanításának egyik formája, illetve a nyelvi készségek fejlesztése. Az első lépésben a legfontosabb a megértés volt, a beszéd-készség gyakoroltatása, ezután következett a magyar történelemre vonatkozó ismeretek bővítése.

A tanórán való oktatáshoz tankönyvként a NEI *Magyarország* c. országismereti könyvét használtam, és ennek az anyaga volt a vizsgakövetelmény is. Ez nem jelentett mást, mint dióhéjban tudni Magyarország természeti és gazdasági földrajzát, történelmünk legjelentősebb állomásait, eseményeit, honfoglalástól napjainkig, illetve ismerni gazdasági, kulturális, politikai életünket, szerepünket a világban.

Segédanyagként a Magyar Lectori Központtól, a Magyarok Világszövetségétől és az IBUSZ-tól szerzett könyveket, valamint Magyarország nagy történelmi múltú városairól, kultúrájáról, képzőművészetéről, népviseleiről, hagyományairól szóló könyveket, folyóiratokat és egyéb kiadványokat, így térképeket, prospektusokat, lemezeket és diafilmeket használtam.

A második félév elejére tehető az az időszak, amikor sikerült oly mértékben felkeltenem hallgatóim érdeklődését, hogy önként vállaltak, kértek szemináriumot, illetve ott-

honi dolgozati témákat. Ekkor vált igazán lehetővé, hogy hazánk történelmét, nemcsak mint egy ország történelmét, hanem az Európa történelmében elfoglalt helyét és szerepét is megismerhessék a hallgatók. Olyan dolgozati témákat adtam feldolgozásra, amelyekből minden hallgató kiválaszthatta az érdeklődéséhez legközelebb álló témát. Ezeknek a feladatoknak az elkészítése hosszabb határidőt igényelt a könyvtárakban, levéltárakban végzett kutatómunka miatt. Ez a tevékenység segítségére volt a hallgatóknak abban, hogy jobban megismerjék a magyar és a német történelmet, valamint sok új ismerettel és információval gazdagodjanak.

Így születtek meg olyan, nagy odafigyeléssel megírt dolgozatok mint például:

- I. István király és Bajor Gizella házassága.
- Árpádházi Erzsébet élete a Wartburgi várban.
- Liszt Ferenc Weimarban.
- Segner Jánosnak, a hallei egyetem tanárának élete és munkássága.

(Ezzel a dolgozattal kapcsolatban meg kell jegyeznem, kevesen tudják, hogy a hallei városi temetőben magyar nyelvű sírfelirat jelöli a tudós-tanár örök nyugvóhelyét.)

Mint már említettem a másik terület a tanórán kívüli országismereti oktatás. Ennek egyik formája az volt, amikor a hallgatókkal kéthetenként kötetlen beszélgetést folytattam magyar irodalmi, zenei vagy művészeti témákról. A másik forma a Halléban működő „*Hungária Club*” havonkénti találkozóján való részvétel lehetősége. (Ez a klub jelenleg 85 családot számlál.) Mivel a H.C.-nak én vagyok a kultúrfelelőse, így a hallgatóknak alkalmuk volt a klub állandó programjaként szereplő aktuális magyarországi politikai tájékoztatót meghallgatni, illetve a kulturális, tudományos és gazdasági életünkben történt fontos eseményekről informálódni. A hallgatók beszélgetést folytathattak a klub tagjaival, megismerkedhettek a magyar szokásokkal, a magyar ételekkel, italokkal, étkezési formákkal, a magyar táncsal, zenével, a klubban vetített magyar filmekkel.

A Martin Luther Egyetem ABF tagozatán a lektorátusvezetők gyűlésén a fenti munkáról megtartott beszámoló után sikerült elérnem azt, hogy az országismereti tantárgy tanítása a következő tanévtől kötelező lesz.

Itt szólnék még arról is, hogy a magyar kultúra tanítása végül olyan érdeklődést és szimpátiát váltott ki a hallgatókból, hogy májusban arra kértek, tanítsam meg őket a magyar csárdásra, mert a záróvizsgát követően, a Wittenberg várában megrendezendő banketten ezzel szeretnének búcsúzni.

## TARTALOM

	Oldal
<i>Előszó</i>	3
Rátkai Ferenc művelődési miniszterhelyettes megnyitó beszéde	4
<i>A VII. magyar lektori konferencia előadásai</i>	9
<i>A hungarológia kutatása</i>	9
Pusztay János: A hungarológia oktatása és kutatása hazai szervezésének helyzete	9
Kovács Ilona: A hungarológiai oktatást és kutatást támogató könyvtári program	13
Sárközy Péter: A hungarológiai oktatás és kutatás Olaszországban	16
Fülei-Szántó Endre: Komparatív műveltségblokkok	23
<i>Hungarológiai műhelyek</i>	29
Szépe György: A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karáról, az ott folyó nyelvi és kommunikációs nevelési programról	29
Bécsy Tamás: Az irodalmi képzésről	34
<i>A magyar irodalom oktatása</i>	40
Giaj Béla: A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása	40
Szathmári István: A stilsztika szerepe az irodalomoktatásban	48
Szávai János: A magyar irodalom tanítása Franciaországban	54
Mayer Rita: Magyar irodalom magyarul a Moszkvai Állami Lomonosov Egyetemen	58
Takács Győző: A magyar irodalom oktatása a szófiai Kliment Ohridszki Tudományegyetemen	62
<i>Országismeret</i>	66
— Ódor László: A komplex országismeret-oktatás szüksége és lehetősége	66
Lengyel Zsolt: Országismeret—Beszédetikett—Szociolingvisztika	71
— Drescher J. Attila: „Magyar image” — Hagyomány és korszerűség az országismeret-oktatásban	75
Ár Zsuzsanna: A vizuális kultúra szerepe a magyarságtudat megőrzésében	77
Szűcs József: A magyar történelem és országismeret oktatása a Kliment Ohridszki Egyetemen	79
— Bazsó Zoltán: Az országismeret helye és szerepe a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában	84
Bácskai Mihály: Magyar kultúra és műveltség a strasbourgi egyetemen	86
Lovag Lea: Országismeret-oktatás a Martin Luther Egyetem ABF tagozatán	88



